

**Humboldt-Universität zu Berlin**

***Erwachsenenpädagogischer  
Report***

**Band 69**



**Lisa Seelau**

**Kulturhistorische Museen als hybride Lernsettings?  
Eine qualitative Studie zur Vermittlung und Aneignung von  
Wissen in ägyptischen Sammlungen**

**ISSN (Print) 1615-7222  
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/  
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.  
Berlin 2020

### **Angaben zur Autorin**

Seelau, Lisa, M. A.

Arbeitsschwerpunkte: E-Learning, Museum als Lernort, Multimodalität

E-Mail: [seelau.lisa@gmail.com](mailto:seelau.lisa@gmail.com)

Herausgeber/innen der Reihe  
*Erwachsenenpädagogischer Report*  
Humboldt-Universität zu Berlin  
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke  
Prof. Dr. Aiga von Hippel  
Prof. Dr. Matthias Alke

Korrektur: Gerlinde Sonnenberg  
Layout: Lisa Seelau, Gerlinde Sonnenberg

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin  
Tel.: (030) 2093 66892  
Fax: (030) 2093 13 66890

Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin  
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:  
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin  
Technische Abteilung  
Unverkäufliches Exemplar

**Humboldt-Universität zu Berlin**

***Erwachsenenpädagogischer  
Report***

**Band 69**



**Lisa Seelau**

**Kulturhistorische Museen als hybride Lernsettings?  
Eine qualitative Studie zur Vermittlung und Aneignung von  
Wissen in ägyptischen Sammlungen**

Berlin 2020

**ISSN (Print) 1615-7222  
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
der Humboldt-Universität zu Berlin*

## Abstract

Vor dem Hintergrund einer allgemeinen Ökonomisierung der Museen mit der Tendenz, immer größere Besucherzahlen anziehen zu sollen (Lewalter/Noschka-Roos 2010, S. 528-529), stellt sich die Frage, wie Wissen in Museen für ein breites Publikum aufbereitet und vermittelt wird sowie ob und wie Aneignungsprozesse für Vermittler\*innen im Museum sichtbar werden. Diese Kommunikation über Wissen und Nicht-Wissen ist – so die These dieser Arbeit – notwendig, um das Sammlungskonzept mit Hinblick auf Aneignungsprozesse durch Besuchende, deren Lebenswelt sich in der heutigen Zeit schnell wandelt (vgl. Kade/Seitter 2007), zu aktualisieren.

Der Fokus dieser Arbeit liegt somit nicht auf der Aneignung von Wissen, sondern auf dem Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen in Museen sowie auf der aneignungsorientierte Kommunikation der Vermittler\*innen gegenüber dem Museumspublikum. Die zentrale Fragestellung der Arbeit ist daher, welches Wissen Vermittler\*innen in Museen wie zu kommunizieren versuchen. Weitere Fragen sind, inwiefern dabei versucht wird, aneignungsorientiert zu kommunizieren und an welchen aneignungsbezogenen Publikumsvorstellungen sich dabei orientiert wird. Dabei bezieht sich diese Arbeit auf das Grundlagenwerk von Kade/Seitter (2007). Unter Rückbezug auf Dinkelaker, der Lernen als soziale Praktik (Dinkelaker 2008: 24) definiert, soll zudem untersucht werden, ob es sich bei ägyptischen Sammlungen um hybride Settings handelt. Dinkelaker unterscheidet dabei verschiedene Lernsettings. Hybrid-uneindeutige Settings sind dabei diejenigen, in denen Vermittlung und Aneignung von Wissen nicht im Vordergrund steht, sondern gemeinsam mit anderen sozialen Praktiken wie Selbstdarstellung, Geselligkeit etc. simultan und changierend stattfindet (Kade/Seitter/Dinkelaker 2010, S 205-206). Dies ist insofern für die Beantwortung der zentralen Fragestellung relevant, als dass Vermittler\*innen im Museum nicht nur vermittelnd tätig sind, sondern in changierende soziale Praktiken eingebunden sind, wobei besonders in kleinen Sammlungen aneignungsorientierte Wissensvermittlung nicht der als zentral wahrgenommene Aspekt des Museums seitens der Museumsakteur\*innen sein kann.

Anhand leitfadenorientierter Interviews mit Expert\*innen sowie durch teilnehmende Beobachtung in einer Sammlung wird erforscht, welches Wissen vermittelt wird und welches Wissen die Museumsakteur\*innen für die Vermittlung benötigen. Es wird zudem analysiert, ob das Museum als hybrides Setting nach Dinkelaker (2008) beschrieben werden kann und was dies für die Vermittlung und Aneignung von Wissen in diesem Rahmen bedeutet.

# Inhaltsverzeichnis

|  | Seite     |
|--|-----------|
| <b>1. Einleitung .....</b>                                       | <b>7</b>  |
| <b>2. Museen im Kontext der Erwachsenenbildungsforschung...</b>  | <b>8</b>  |
| <b>3. Theoretische Einordnung.....</b>                           | <b>9</b>  |
| 3.1. Theorie über die Vermittlung von Wissen.....                | 10        |
| 3.2. Typologien der Lernsettings .....                           | 17        |
| 3.3. Museen als Orte der Wissensvermittlung .....                | 21        |
| <b>4. Forschungsdesign und Datenbasis.....</b>                   | <b>26</b> |
| 4.1. Motivation des Forschungsdesigns .....                      | 26        |
| 4.2. Feldzugang .....  | 26        |
| 4.3. Überblick über das Untersuchungsfeld.....                   | 27        |
| 4.4. Zur Datenerhebung.....                                      | 30        |
| 4.5. Zur Auswertung der Daten.....                               | 32        |
| <b>5. Analyse der empirischen Daten.....</b>                     | <b>34</b> |
| 5.1. Zweck kulturhistorischer Museen .....                       | 34        |
| 5.2. Konzeption des Museums .....                                | 35        |
| 5.3. Publikumskonstruktion.....                                  | 39        |
| 5.4. Wissen im Museum .....                                      | 42        |
| 5.5. Umsetzung und Interaktion.....                              | 45        |
| <b>6. Ertrag für die Theorie der Vermittlung von Wissen.....</b> | <b>49</b> |
| 6.1. Adressat*innenkonstruktionen .....                          | 49        |
| 6.2. Wissensformen im Museum .....                               | 51        |
| 6.3. Museen als hybride Settings.....                            | 55        |
| 6.4. Umgang mit Wissen in Museen .....                           | 58        |
| <b>7. Diskussion im Kontext der Erwachsenenbildungsforschung</b> | <b>60</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>8. Zusammenfassung und Ausblick.....</b> | <b>61</b> |
| <b>Literaturverzeichnis.....</b>            | <b>63</b> |
| <b>Abbildungsverzeichnis.....</b>           | <b>67</b> |
| <b>Tabellenverzeichnis.....</b>             | <b>67</b> |
| <b>Anhang .....</b>                         | <b>68</b> |
| Anhang I: Liste der Codes .....             | 68        |
| Anhang II: Interviewleitfaden .....         | 71        |
| <b>Bisher erschienene Themen der Reihe:</b> |           |
| <b>Erwachsenenpädagogischer Report.....</b> | <b>72</b> |

“The differentiating terms we have used in the past were not designed to make visible the complex texture of knowledge as practiced in the deep social spaces of modern institutions. To bring out this texture, one needs to magnify the space of knowledge-in-action, rather than simply observe disciplines or specialties as organizing structures.” (Knorr-Cetina 1999, S. 2-3)

## 1. Einleitung

Wissen und der Umgang mit Wissen in modernen Institutionen ist, wie oben bei Karin Knorr-Cetina beschrieben, in komplexe soziale Praxen eingebunden. Gerade in Institutionen wie Museen, die an der Schnittstelle von Bildung und anderen gesellschaftlichen Aufgaben stehen, lässt sich dies beobachten. So stehen Museen aufgrund der sich immer weiter ausdifferenzierenden Museumslandschaft sowie einer großen Vielfalt an alternativen Freizeitbeschäftigungen vor der Herausforderung, wie Wissen in einer Weise vermittelt werden kann, die für Besucher\*innen auch vor dem Hintergrund einer großen Anzahl an Alternativen attraktiv ist (Bröckers 2007, S. 9). Ferner bestehen unterschiedliche Grade an Vorwissen bei Besucher\*innen, die eine differenzierte Aufbereitung der Museumsinhalte benötigen. Um dies zu gewährleisten, ist davon auszugehen, dass Museumsmitarbeitende versuchen müssen, besucherorientiert zu planen und zu kommunizieren (vgl. Parzinger 2007, S. 7). Gleichzeitig sind andere Aufgaben, wie das Sammeln und Bewahren der Artefakte sowie die Forschung, zu erfüllen.

In dieser Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, wie Museumsmitarbeitende, speziell solche in kulturhistorischen Museen, mit Wissen umgehen. Kulturhistorische Museen zeichnen sich durch die objektbasierte Vermittlung von Wissen über eine in dieser Form nicht mehr existente Kultur aus. Anders als in naturwissenschaftlichen oder regionalhistorischen soll in kulturhistorischen Museen eine Kultur durch zufällig erhaltene Artefakte möglichst nah an einer vergangenen Realität rekonstruiert werden (Zorn 2003, S. 64). Dies stellt Museumsmitarbeitende vor besondere Aufgaben.

Im Verlauf dieser Arbeit soll zuerst untersucht werden, welches Wissen Vermittelnde in Museen wie aufbereitet an ein Publikum weiterzugegeben versuchen und an welchen aneignungsbezogenen Publikumsvorstellungen sich dabei orientiert wird. Aneignungsorientierung mit Bezug auf die Publikumsvorstellung bedeutet in diesem Rahmen, welches (angenommene) Wissen über das Publikum die Vermittlungsversuche der Museumsmitarbeitenden beeinflusst. Somit ist der Umgang mit Wissen nicht nur in Hinblick auf das fachspezifische Wissen gedacht, sondern auch auf das Wissen, welches Museumsmitarbeitende nutzen, um Entscheidungen über die Vermittlung von Wissen an Besuchende zu treffen. Dieses wird durch Kommunikationsprozesse im Museum generiert. Um diese Prozesse der Wissensgenerierung und -verarbeitung zu beschreiben, orientiert sich diese Arbeit an der Theorie von Jochen Kade & Wolfgang Seitter (2007) zur Aneignung und Vermittlung von Wissen außerhalb von traditionellen Bildungsstätten. Dabei beschreiben sie, wie auch an diesen Orten pädagogisches Wissen genutzt und pädagogische Kommunikation betrieben wird. Letztere wechselt sich jedoch mit anderen Kommunikationsformen ab und kann daher als fragmentarisch und alterierend beschrieben werden.

Mit Bezug auf Jörg Dinkelaker (2018), der Museen in neueren Arbeiten als Lernstätten beschreibt, die der individuellen Orientierung beim Lernen dienen, soll außerdem untersucht werden, wie das Setting Museum beschrieben und ob es mit Dinkelaker (2008) als hybrides Setting bezeichnet werden kann. Hybride Settings sind laut Dinkelaker Orte, an denen Lernen changierend mit anderen sozialen Praktiken stattfindet und nicht primäres Ziel ist. Diese anderen Praxen können z.B. Geselligkeit oder Selbstbehauptung sein. Dies ist relevant für die zentrale Fragestellung, wie mit Wissen in kulturhistorischen Museen umgegangen wird, da die Beschreibung des Settings und seiner verschiedenen Umstände es erst ermöglicht, die Formen der Wissensvermittlung zu beschreiben. Die Art des Settings ist somit essenziell, um der Frage nach dem Umgang mit Wissen in Museen nachzugehen.

Zur Erforschung des kulturhistorischen Museums als spezifisches Setting des Umgangs mit Wissen wurden leitfadenorientierte Expert\*inneninterviews mit Museumsmitarbeitenden im *Ägyptischen Museum – Georg Steindorff – der Universität Leipzig* (im Folgenden: ÄMGS) geführt. Das Museum wurde gewählt, da durch seine institutionelle Einbindung in die Universität Leipzig ein Geflecht an verschiedenen Aufgaben und sozialen Praxen zu erwarten ist. Des Weiteren erlaubt die Überschaubarkeit seiner Sammlung sowie der geringe Umfang der Mitarbeitenden es, dieses Museum mit Hinblick auf die Forschungsfrage umfassend auszuwerten. Die Interviews wurden mit vier Mitarbeitenden des Museums geführt und vor dem Hintergrund der gewählten Theorie auf den Umgang mit Wissen und seiner Rahmung im Museum qualitativ ausgewertet. Zudem wurden begleitende Dokumente zur Anreicherung der empirischen Analyse in die Auswertung einbezogen.

Im nächsten Kapitel wird ein kurzer Überblick über den Forschungsstand zur Erwachsenenbildung im Museum allgemein gegeben (S. 2). Darauf folgt eine Darstellung der Theorie zur Aneignung und Vermittlung von Wissen (S. 4), zu verschiedenen Typologien von Lernsettings (S. 11) sowie zu Eigenheiten des Museums als Lernsetting aus Sicht der zuvor dargestellten Theorie (S. 15). Im vierten Kapitel werden das Forschungsdesign und das Untersuchungsfeld vorgestellt (S. 19). Die Analyse der erhobenen Untersuchungsdaten erfolgt im fünften Kapitel (S. 26). Im darauffolgenden Abschnitt geschieht eine Rückbindung der Ergebnisse zur Theorie (S. 40) und im nächsten Kapitel eine Diskussion der Ergebnisse im Kontext der Erwachsenenbildungsforschung (S. 51). Die Arbeit endet mit einem Ausblick auf sich ergebende Forschungsdesiderata (S. 52).<sup>1</sup>

## 2. Museen im Kontext der Erwachsenenbildungsforschung

In den letzten Jahren rückte das Museum als Lernort für Erwachsene immer stärker in den Fokus der Erwachsenenbildungsforschung. Dabei wird sich dem Museum als

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle möchte ich mich bei meinem Betreuer Prof. Dr. Matthias Alke für die konstruktiven Gespräche und die hilfreichen Ratschläge bedanken. Besonderer Dank gebührt auch Dr. Dietrich Raue, Kerstin Seidel, Anna Grünberg und Josephine Hensel, ohne deren Bereitschaft, mir für ein Interview ihre Zeit zu schenken, diese Arbeit nicht existieren würde. Sämtliche mögliche Fehler in dieser Arbeit sind meine eigenen.



Forschungsfeld aus verschiedenen theoretischen Richtungen und mit unterschiedlichen Methoden genähert. Mit der Darlegung genereller Tendenzen zur Bildung von Erwachsenen im Museum beschäftigen sich zum Beispiel Wiltrud Gieseke in einem binationalen Projekt gemeinsam mit Jósef Kargul (2005), in dem kulturelle Bildungsangebote in Deutschland und Polen erhoben wurden.

Aufbauend auf diesen Studien beschäftigen sich Marion Fleige, Gieseke & Steffi Robak (2015) unter anderem mit Museen als Orte kultureller Bildung und rekonstruieren Portale des Wissens in der kulturellen Bildung, „die die Verbindung zwischen Themen mit Wissens- und Lern- bzw. Veranstaltungs- und Sozialformen [...] anzeigen“ (Fleige et al. 2015, S. 18). Gieseke beschreibt Museen dabei als Orte beigeordneter Erwachsenenbildung, da Museen Bildung nicht als Hauptauftrag haben, sondern Bildung neben dem Bewahren und Ausstellen zweitrangig zur Aufgabe der Einrichtungen gehört (Fleige et al. 2015, S. 25-26).

Insbesondere Inga Specht und Fleige (2017) erforschen anhand von Programmanalysen und Statistiken die Relevanz von Museen als Lernorte der Erwachsenenbildung. Specht beschäftigt sich zudem mit verschiedenen Vermittlungsangeboten in Museen (z.B. Specht 2015). Specht (2013), Annette Noschka-Roos & Doris Lewalter (2013) behandeln Lernen in verschiedenen Museumstypen und mit variierenden Inhalten. Auch Dinkelaker beschäftigt sich in seiner Monografie „Lernen Erwachsener“ (2018) exemplarisch mit dem Lernen in Museen.<sup>2</sup>

Am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung besteht ferner aktuell ein Projekt unter der Leitung von Specht, in dem Franziska Loreit im Rahmen ihrer Doktorarbeit zu einem ähnlichen Thema wie dem hiesigen forscht. Ihr Werk unter dem Titel „Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in Museen - Formen pädagogischer Kommunikation bei personalbetreuten Führungen in Museen unterschiedlichen Typs“ (LEMEB o.J.) beschäftigt sich nicht nur mit der Vermittlung, sondern auch mit der Aneignung von Wissen in Museen. Dabei werden jedoch Museumsangestellte als Führungspersonal betrachtet, wodurch der Fokus der Auswertung ausschließlich auf der Wissensvermittlung in Führungen zu liegen scheint.

### **3. Theoretische Einordnung**

Auch in der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der Vermittlung von Wissen in Museen. Um die Prozesse der Aneignung und insbesondere der Vermittlung von Wissen fassen zu können, wird auf den theoretischen Ansatz zum Umgang mit Wissen nach Kade & Seitter (2007) Bezug genommen. Diese theoretischen Grundlagen werden durch das Konzept der explizit-intensiven, hybrid-uneindeutigen und der medial-extensiven Settings, wie sie von Kade & Seitter formuliert und von Dinkelaker (2008 & 2018), Christiane Hof (2003) & Sigrid Nolda (2004 & 2005) ähnlich und erweitert beschrieben wurden, ergänzt. Dadurch soll das Museum als Ort der Wissensvermittlung in das Zentrum der

---

<sup>2</sup> Genauer dazu in Kapitel 3.2. Typologien der Lernsettings.

Betrachtung gerückt werden und als übergreifendes Element von ouverten Vermittlungsstrategien wie Führungen und impliziten Vermittlungsstrategien, z.B. in Form der Raumgestaltung und Textanbringung, thematisiert werden. Im folgenden Kapitel wird daher beginnend der systemtheoretische Ansatz zur Vermittlung und Aneignung von Wissen nach Kade & Seitter (2007) theoretisch und gesellschaftlich verortet und ausführlich beschrieben. Ergänzend werden daraus resultierende Studien oder erweiternde Perspektiven mit einbezogen. Im nächsten Unterkapitel werden verschiedene Typologisierungversuche von Lernformaten vorgestellt und diskutiert. Im letzten Abschnitt wird das Museum als Ort der Wissensvermittlung und -aneignung für Erwachsene allgemein und im Speziellen in Bezug auf die vorher dargelegte Theorie untersucht.

### **3.1. Theorie über die Vermittlung von Wissen**

Es existieren verschiedene Ansätze, die versuchen, auf Grundlage weitläufiger Veränderungen in der gegenwärtigen Gesellschaft derselben ein Leitmotiv zuzuschreiben. So wird von Ulrich Beck (1986) von einer Risikogesellschaft, von Gerhard Schulze (1992) von einer Erlebnisgesellschaft oder bereits 1966 durch Robert Lane von einer Wissensgesellschaft gesprochen. Letztere lässt sich laut Antonia Kupfer (2011, S. 195) nicht einer einheitlichen Definition zuweisen. Vielmehr existieren verschiedene Konzepte unter demselben Namen. Kade & Seitter (2007) übernehmen diese Diagnose als Basis für ihre Arbeit zum Umgang mit Wissen im Rahmen ihrer Überlegungen zur Entgrenzung des Pädagogischen. Sie beschäftigen sich damit, inwiefern diese Diagnose Auswirkungen auf das Lernen von Erwachsenen hat. Dabei rückt der Terminus Wissensgesellschaft „die zunehmende Bedeutung der Produktion und Distribution von Wissen in allen Lebensbereichen, die Etablierung von Wissen als dem neben Kapital und Arbeit entscheidenden Produktionsfaktor sowie eine generelle Wissensabhängigkeit“ in den Fokus (Kade & Seitter 2007e, S. 15). Nolda (2001) kritisiert eine unreflektierte Übernahme des „von der Politik okkupierten [...] und entpräzisierten Begriffs der Wissensgesellschaft“ in die Erwachsenenbildung, aus opportunistischen Gründen (Nolda 2001, S. 104), da dies zu einer „Ökonomisierung“ der Erwachsenenbildung führen könnte. Generell weise der Begriff aber darauf hin, dass „Wissen als Ressource“ an Bedeutung für die Gesellschaft gewinnt und die Identität der Einzelnen prägt (Nolda 2001, S. 117). Diese Entwicklung bedeute aber keine größere Sicherheit, sondern führe „zu einem Anwachsen von Unsicherheit [...], sodass Erwachsenenbildung immer mehr vor der Aufgabe steht, den Umgang mit unsicherem Wissen bzw. Konstruktionscharakter von Wissen zu vermitteln.“ (Nolda 2001, S. 118)

Wissen ist somit in dieser Gesellschaft ein zentrales, wenn auch kritisch zu behandelndes Gut – es stellt sich jedoch die Frage, was Wissen dabei genau bedeutet. Bei der Definition von Wissen kann ein Diskurs nachvollzogen werden, der bis in die Antike zurückführt und auf der Differenz von Wissen und Glauben fußt. Dieser Unterschied war zentral bis in das 20. Jahrhundert hinein, in welchem neue Herangehensweisen an die Definition des Terminus Wissen aufkamen (Thiel 2007, S. 154-155). Hof (2016) stellt heraus, dass sich in der Erwachsenenbildung zwei Tendenzen des Verständnisses von Wissen nachzeichnen lassen:

„Sie lassen sich dadurch unterscheiden, ob sie stärker die Aussage über die Welt fokussieren oder die Tätigkeit eines erkennenden bzw. wissenden Subjekts betonen. Entsprechend gilt den einen Wissen als Kenntnis eines Sachverhalts und anderen als kognitive Fähigkeit zur Konstruktion von Zusammenhängen.“ (Hof 2016, S. 207)

Zu letzterem gehört der systemtheoretischer Ansatz nach Niklas Luhmann, der für die folgende theoretische Verortung am relevantesten ist (z.B. Luhmann 1984).

Laut Felicitas Thiel (2007) werde Wissen in der Systemtheorie nach Luhmann als Bündelung gedanklicher Muster, die existieren, um den Bezug zur Umwelt zu verarbeiten, definiert. Wissen entstehe durch die Verarbeitung eines für einen bestimmten Kontext relevanten Satzes an Daten. Aus systemtheoretischer Perspektive könnten diese Daten als Information bezeichnet werden. Wissen sei in Abgrenzung zu bloßer Information „ein strukturierter, gleichwohl dynamischer Ordnungszusammenhang“ (Thiel 2007, S. 155). Die Dynamik resultiere daraus, dass existierendes Wissen auf bereits gemachten Erfahrungen beruhe, aber durch konstante Überprüfung dieses Wissens gegen neue Erfahrungen aktualisiert werde. Dabei komme es immer wieder zu Irritationen und Enttäuschungen gegenüber dem bestehenden Wissen, was einen Lernprozess und die Aktualisierung des Wissens anregen würde (Thiel 2007, S. 155). Aus systemtheoretischer Perspektive ist in Bezug auf die Pädagogik

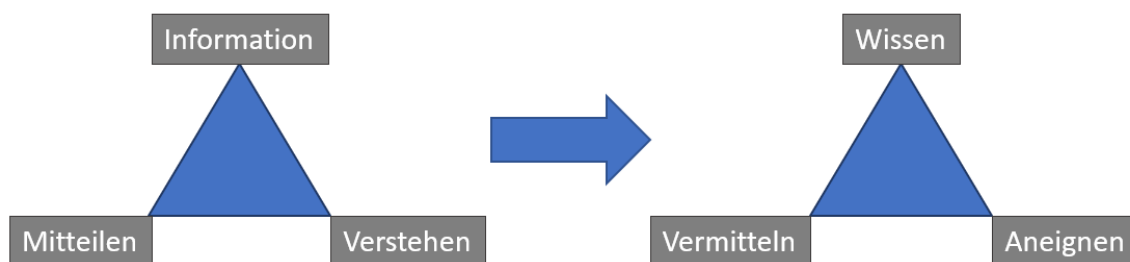
„Wissen‘ als eine operative Differenz zu reformulieren, die kommunikativ benutzt wird, um pädagogische Veränderungszumutungen an Personen sozial zu etablieren, ohne dass ein Wissen übertragen, vermittelt, angeeignet oder auf die Einheit einer Biographie bezogen werden müsste.“ (Rustemeyer 2005, S. 13)

Wissen ist somit etwas, was erst durch die Interaktion von Systemen – bei Luhmann wird das Individuum als in sich geschlossenes psychisches System, das trotzdem als und mit sozialen Systemen interagieren kann, betrachtet (Luhmann (1984, S. 347-348) – im System sichtbar und relevant wird.

Da Wissen im Rahmen einer Wissensgesellschaft zentral ist, wird auch der Erwerb von Wissen immer wichtiger, insbesondere für den Lebenslauf. Man könne laut Kade (2005) also von einer „Lebenslaufbedeutsamkeit“ von Wissen sprechen, da nicht nur eine Aneignungserwartung, sondern personenbezogene Veränderungserwartungen an das Individuum gestellt würden, die somit den Verlauf des eigenen Lebens beeinflussen. Diese beiden Komponenten, der Aneignungserwartungen und der personenbezogenen Veränderungserwartungen, würden auch das Pädagogische ausmachen und somit in der heutigen Gesellschaft immer bedeutsamer (Kade 2005, S. 499-500). Da Wissen für das Individuum, aber auch für die Gesellschaft immer mehr an Bedeutung gewinne, komme es zu einer „Universalisierung“ und „Entgrenzung“ des Pädagogischen. Diese zeichne sich dadurch aus, dass nicht mehr nur in der Schule und Ausbildung gelernt werde, sondern darüber hinaus in allen Lebensabschnitten und in allen Lebensbereichen, auch außerhalb dafür explizit geschaffener institutioneller Settings (Lüders et al. 2006, S. 226). Kade und Seitter bezeichnen diese Form der Universalisierung des Pädagogischen als

eigenes Handlungs- und Deutungsmuster (Kade & Seitter 2005, S. 9), das nicht nur Vermittler\*innen betrifft, sondern Erwachsene generell, da eine gesellschaftliche Erwartung vorliege, lebenslang zu lernen und somit eigenständig an der Aneignung von Wissen zu arbeiten (Kade & Seitter 2005, S. 10). Generell fördere dies einen „Prozess der Modernisierung“ in der Gesellschaft. Dabei entstünden immer wieder neue Mischformen neben traditionellen pädagogischen Vermittlungssettings, in denen Subjekten vermittelt werden solle, wie sie sinnvolle Aneignungsangebote wahrnehmen können, die ihre fortlaufende ökonomische und kulturelle Teilhabe gewährleisten, wie im nächsten Teilkapitel näher beschrieben. Zu Vermittlung von Wissen ist daher laut Kade et al. (1991) festzuhalten, dass „*Vermittlung zu den zentralen Reproduktionsmechanismen* [Originalhervorhebung, Anm. d. V.] der Gesellschaft“ zähle (Kade et al. 1991, S. 61).

Bezüglich der Aneignung ist zu konstatieren, dass das aktuelle Konzept des lebenslangen Lernens sich in Abgrenzung vom alten Konzept Weiterbildung durch „abgeschwächte Ursache-Wirkungs-Ketten sowie eine Pluralität von sozialen Zugängen und individuellen Aneignungsspielräumen“ (Kade & Seitter 2005, S. 10) auszeichne. Dies führe zu einer größeren Diffusität in der Vermittlung und pädagogischen Kommunikation, da die Überprüfung von Wissensaneignung erschwert werde (Kade & Seitter 2005, S. 10) und Wissen erst in der Interaktion als solches sichtbar werden könne. Aus diesem Umstand ergibt sich für Kade & Seitter die Frage, wie man nun in anderen als den traditionellen Lerninstitutionen das Pädagogische nachvollziehen könne. Um dieser Frage nachzugehen, wählen Kade & Seitter einen systemtheoretischen Ansatz, der davon ausgeht, dass „jedes soziale Geschehen [...] zwangsläufig Kommunikation (ist).“ (Kade & Seitter 2007c, S. 13) Jede soziale Interaktion besteht somit aus dem Austausch von Informationen durch Mitteilung und Verstehen. Bei pädagogischer Kommunikation werden diese Kategorien in die Konzepte Wissen, Vermittlung und Aneignung als kommunikative bzw. in Kommunikation festgehaltene Operationen umdefiniert, wie in Abb. 3.1 dargestellt:



**Abb. 3.1** Elemente allgemeiner und pädagogischer Kommunikation (nach Kade & Seitter 2007c, S. 13)

Dabei geht es um ein Gefälle zwischen dem Grad an Wissen der an der Kommunikation beteiligten Personen. Dieses Defizit soll durch die Vermittlung von Wissen ausgeglichen werden. Es geht bei pädagogischer Kommunikation also immer um eine Transferleistung. Erst wenn dieser Transfer stattgefunden hat, handelt es sich um pädagogische Kommunikation. Ob ein Transfer erfolgt ist, kann ebenfalls nur in der Kommunikation ermittelt werden. Pädagogische Kommunikation besteht somit erst dann, wenn eine Überprüfung der Aneignung in der Interaktion stattfindet (Kade & Seitter 2007e, S. 39). Andernfalls kann das soziale Geschehen als Wissenskommunikation beschrieben werden. Von pädagogischer Kommunikation könne zudem nur gesprochen werden, wenn eine Adressat\*innenkonstruktion vorliege, die auf Defizit- und Optimierungsannahmen beruhe (Kade & Seitter & Dinkelaker 2010, S. 204-205).

Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass erst in und durch die Interaktion zwischen Akteur\*innen eine Vermittlung und Aneignung von Wissen geschehen kann. Pädagogische Kommunikation ist jedoch selten als reine Form vorhanden, sondern mischt sich mit anderen Kommunikationsformen. Sie muss sich daher je nach Setting unterschiedlich stark behaupten. Mögliche Settings sind der von Kade & Seitter (2007) beschriebene Unternehmenskontext, aber auch ein Setting wie das Museum, welches, wie bereits oben erwähnt, als Ort beigeordneter Erwachsenenbildung beschrieben werden kann, jedoch nebenbei anderen Aufgaben nachkommt. Es stellt sich dann die Frage, wie die Umstände der Vermittlung beschrieben werden können, wenn sie nicht mehr in traditionellen Settings stattfindet und welche Charakteristika die neuen Settings aufweisen.

Kade & Seitter (2007) ermitteln die folgenden Vermittlungsformen und -bedingungen in nicht-traditionellen Settings: So könne die „kommunikative Verfasstheit als flüchtig, unvollständig, wechselnd und netzwerkartig“ beschrieben werden. Das bedeute im Detail, dass pädagogische Kommunikation kurzzeitig im Kommunikationsverlauf auftrete. Ferner lasse sich festhalten, dass ihre Konstituenten einzeln auftreten und dann wieder von anderen Kommunikationsformen unterbrochen werden, weshalb pädagogische Kommunikation nicht in ihrer Gänze in einem einzigen Kommunikationsakt ablaufe. Um jedoch weiterhin als solche zu gelten, müsse sie im Laufe der gesamten Interaktionen mit all ihren Elementen vertreten sein. Des Weiteren würden Vermittelnde und Aneignende nicht länger feste Rollen besitzen, sondern sich im Verlauf der Kommunikation abwechseln, da es nicht mehr um die Vermittlung von spezifischen Inhalten, sondern vielmehr um Vermittlung von Wissen per se gehe. Letztlich finde pädagogische Kommunikation nicht mehr zwangsläufig in einem Raum und Setting statt, sondern verteile sich netzwerkartig über verschiedene Interaktionen (Kade & Seitter 2007g, S. 188-189).

Kade & Seitter zeigen zudem räumliche, zeitliche und soziale Strukturierungsmuster der pädagogischen Kommunikation auf. Das bedeutet, dass pädagogische Kommunikation in nicht-traditionellen Settings immer gebunden sei an die räumlichen, zeitlichen und sozialen Bedingungen, die ihren Rahmen bilden (Kade & Seitter 2007g, S. 189). So lasse sich festhalten, dass in Institutionen häufig bereits fest etablierte Ablaufpläne, Routinen usw. bestünden (Kade & Seitter 2007g, S. 190). Auch räumliche Strukturierungsmuster seien gegeben und mit den zeitlichen verwoben. Kade & Seitter teilen die räumlich-zeitlichen Strukturierungen in drei Phasen ein. In der ersten Phase gehe es um das

„Draußen“. Hierbei handle es sich um das Anwerben von Adressat\*innen. Die zweite Phase beinhalte die Interaktion mit den Teilnehmenden und die Strukturierung dieser. In der dritten Phase würden die Teilnehmenden wieder in das „Draußen“ begleitet. Dabei stehe insbesondere die Evaluation der Kommunikation im Vordergrund (in Kade & Seitter 2007g, S. 190). Diese zeitlich-räumliche Strukturierung gehe mit bestimmten komplexen sozialen Strukturierungsmustern einher, die wiederum ebenfalls abhängig von den zeitlich-räumlichen Bedingungen seien und die Beziehung zwischen sämtlichen an der Kommunikation beteiligten Akteur\*innen (in Kade & Seitter 2007g, S. 190-191) beschreiben würden.

Aufgrund dieser Tendenzen sprechen Kade & Seitter (2007g) auch von einer Invisibilisierung des Pädagogischen. Diese ginge einher mit höheren und weiter ausgedehnten Wissensaneignungserwartungen an das Individuum und die Gesellschaft, die aber weniger leicht kontrollierbar seien, da diese Aneignung außerhalb traditioneller Settings stattfinde (Kade & Seitter 2007g, S. 183).

Bereits oben wurde eine Einführung in verschiedene Sichtweisen auf das Konzept Wissen gegeben. Im Folgenden soll noch einmal spezifischer auf das Wissen, das speziell als Medium der pädagogischen Kommunikation genutzt wird, eingegangen werden. Dieses bezeichnen Kade & Seitter (2007c, S. 15-16) als pädagogisches Wissen. Besonders relevant erscheint dabei, welche pädagogischen Wissensformen Vermittelnde nutzen, um Aneignung zu ermöglichen.

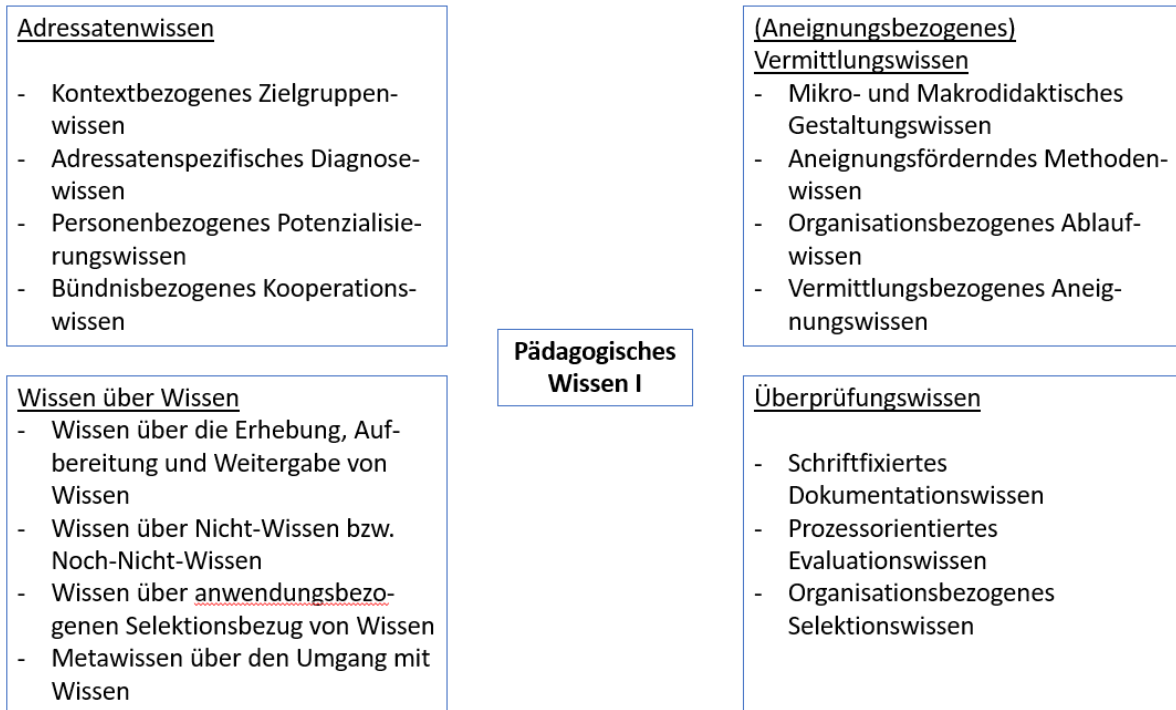
Kade & Seitter (2007) haben daher auf Grundlage von Expert\*inneninterviews und Gruppendiskussionen eine Typologie pädagogischer Wissensformen erstellt. Pädagogisches Wissen I beschreibt jenes Wissen, was für Vermittelnde notwendig sei, um ihre Aufgabe zu erfüllen (s. Abb. 3.2). Es sei somit aufgabenbezogenes Wissen. Dazu gehöre Wissen über die Adressat\*innen, über das Wissen an sich sowie die Vermittlung und Überprüfung desselben. Genauer bedeute dabei Adressat\*innenwissen die Kenntnis über Zielgruppen der Kommunikation in der speziellen Institution, Diagnosewissen im Umgang mit den Adressat\*innen und Kenntnisse über die individuellen Möglichkeiten der Adressat\*innen. Des Weiteren sei damit ebenfalls das Wissen über die Kooperation mit anderen Parteien gemeint, also ob eine kooperative oder eher antagonistische Relation bestehe (Seitter 2007a, S. 41-42). Das Adressat\*innenwissen liegt im Fokus dieser Arbeit.

Vermittlungswissen beschreibt dagegen eher das Wissen, das genutzt werde, um Vermittlungssituationen mikro- und makrodidaktisch aufzubereiten, Methoden anzuwenden, die die Aneignung potenziell anregen könnten, im institutionellen Rahmen Abläufe zu planen. Es umfasse auch Kenntnisse über die Aneignung von Wissen (Seitter 2007a, S. 42).

Wissen über Wissen heißt Kenntnisse darüber, wie dasselbe generiert, transformiert und verbreitet werde sowie über das Nicht-Wissen der Akteur\*innen, das sich durch die Aneignung von Wissen in Wissen wandeln könne. Ferner sei damit auch die Kenntnis über die situationsgebundene Eingrenzung von Wissen sowie Wissen über den Umgang mit Wissen gemeint (Seitter 2007a, S. 42-43).

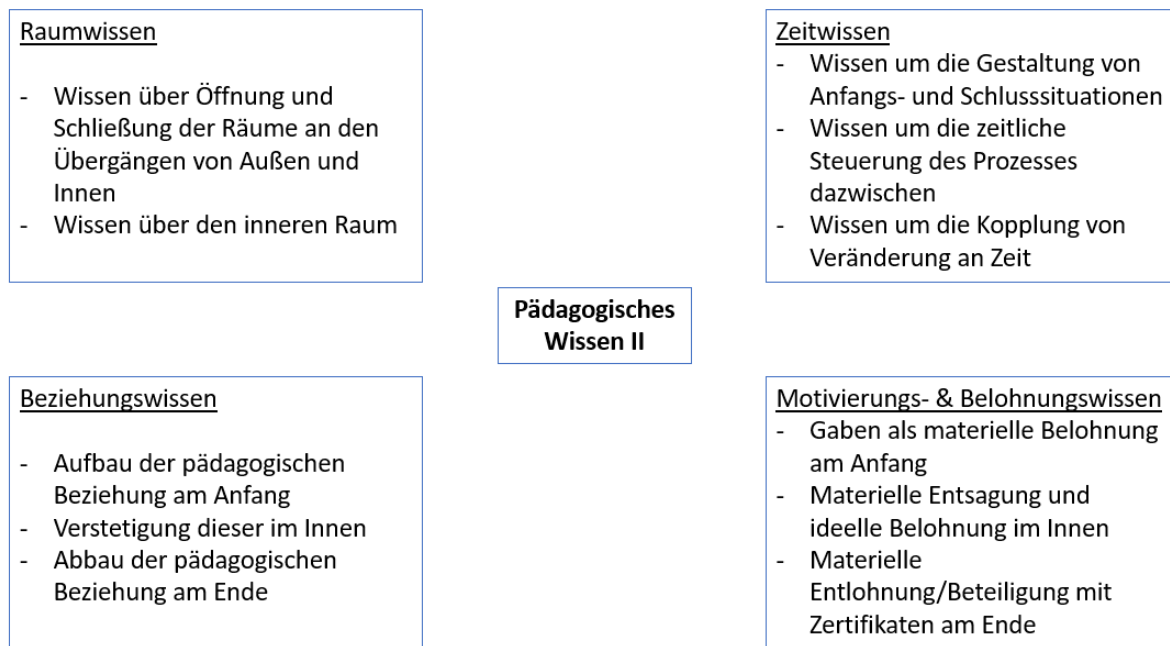
Überprüfungswissen meint die Kenntnis um die Dokumentation und Evaluation von

Wissensaneignung. Außerdem beschreibt es das Wissen darüber, welches Wissen im Rahmen einer Organisation angeeignet und überprüft werden sollte (Seitter 2007a, S. 43-44).



**Abb. 3.2** Formen pädagogischen Wissens I, nach Seitter (2007a, S. 45)

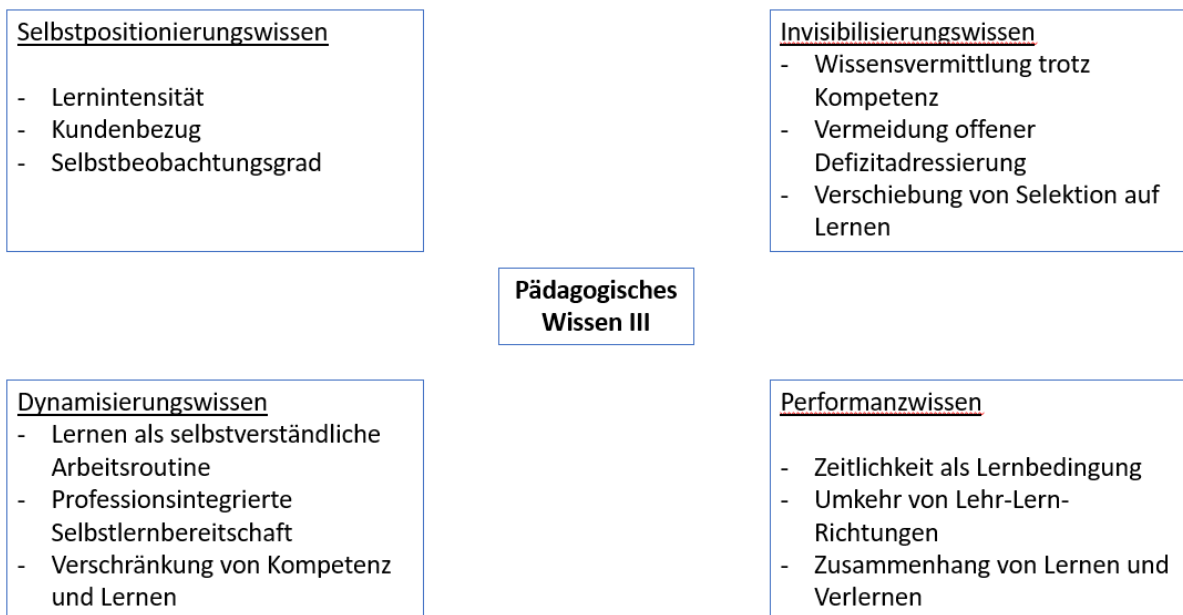
Pädagogisches Wissen II (in Abb. 3.3 zu sehen) ist phasenbezogenes Wissen der vermittelnden Akteur\*innen. Es behandle Raum-, Zeit- und Beziehungswissen sowie Wissen über Motivierung und Belohnung der Aneignenden. Es stelle somit das Wissen über die oben beschriebenen räumlichen, zeitlichen und sozialen Strukturierungsmuster dar, das Vermittelnde benutzen würden, um pädagogische Kommunikation zu formen. Raumwissen beschreibe dabei das Wissen über die Gestaltung der Übergänge von außen nach innen und vice versa (Seitter 2007b, S. 143-144). Zeitwissen beinhalte das Wissen über die zeitliche Gestaltung der Übergänge sowie der Zeit im Inneren. Ebenfalls enthalte es Wissen über die Notwendigkeit von Zeit als Faktor bei Veränderungen (Seitter 2007b, S. 142-143). Beziehungswissen meint die Kenntnis über die Schaffung und Lösung von pädagogischen Beziehungen im zeitlichen Verlauf. Dies sei stark an die Selbstständigkeit bzw. Abhängigkeit der Akteur\*innen gebunden. Zu Beginn solle somit eine Abhängigkeit aufgebaut werden, die am Ende des zeitlichen Prozesses wieder gelöst werden müsse (Seitter 2007b, S. 144-148). Belohnungswissen sei die Kenntnis darüber, wie die Teilnehmenden durch materielle oder ideelle Belohnung motiviert werden könnten. Dies sei ebenfalls an bestimmte zeitliche Strukturen geknüpft. So würden am Anfang eher materielle Belohnungen eingesetzt, während der Aneignung von Wissen ideelle und zum Abschluss wieder eher materielle Belohnungen in Form von z.B. Zertifikaten (Seitter 2007b, S. 148-149):



**Abb. 3.3** Formen pädagogischen Wissens II, nach Seitter (2007b, S. 150)

Ferner ist die dritte Form pädagogischen Wissens zu erwähnen (s. Abb. 3.4). Sie beschreibt das Wissen der Vermittelnden über ihre eigene Rolle und über die pädagogische Kommunikation an sich. Dieses könne individuell rekonstruiert werden oder aber auch kollektiv durch Selbstbeobachtung im Rahmen einer Gruppe. Es wurde von Kade & Seitter (2007) daher in den Expert\*inneninterviews und durch Gruppengespräche erhoben (Kade & Seitter 2007d, S. 234). Im Rahmen dieser Arbeit wird die dritte Form des pädagogischen Wissens weniger im Fokus stehen, soll der Vollständigkeit halber aber kurz vorgestellt werden. Dieses schließe „individuell-internes“, „sozial stimuliertes“, „medial-provoziertes“ und „organisationsinduziertes“ Wissen ein (Kade & Seitter 2007c, S. 232-233). Kollektiv lasse sich zudem das Wissen über die Reflexion der eigenen Position in der Einrichtung und über Beziehungen darin festhalten, sowie auch Dynamisierungs- und Invisibilisierungswissen, d.h. die Dynamisierung des Wissens durch Lernroutinen, aber gleichzeitig die Invisibilisierung des Lerndrangs durch die Vermeidung von offenen Defizitansprachen. Ferner sei damit das Wissen über Performanzen in Form von wechselnden Rollen gemeint (Kade & Seitter 2007d, S. 235).





**Abb. 3.4** Formen pädagogischen Wissens III, nach Kade & Seitter (2007d, S. 236)

Es stehe eng im Zusammenhang mit Selbstbeobachtungswissen, das keine Form des pädagogischen Wissens sei, trotzdem jedoch große Bedeutsamkeit hat. Dies ergebe sich daraus, dass erst durch Selbstbeobachtung eine Professionalisierung der Vermittelnden gegeben sein könne (Kade & Seitter 2007d, S. 231).

Es ist also davon auszugehen, dass Vermittelnde Wissen über die Adressat\*innen, über Vermittlung, Wissen, Überprüfung, Raum, Zeit, Beziehungen, Motivierung, die eigene Position, über Invisibilisierung, Dynamisierung und Performanz besitzen. Im empirischen Teil dieser Arbeit ist zu untersuchen, ob und wie diese Wissensformen in den vier Expert\*inneninterviews im Museumsbereich aufgegriffen werden und ob weitere Wissensformen beschrieben werden können.

### 3.2. Typologien der Lernsettings

Wie oben erwähnt, muss sich pädagogische Kommunikation immer wieder gegen andere Kommunikationsformen bzw. soziale Praxen behaupten. Selbst in traditionellen Bildungseinrichtungen, in denen pädagogische Kommunikation am häufigsten die zentrale Kommunikationsform ist, kann sie sich nicht immer durchsetzen, sondern tritt hinter andere Formen wie die Geselligkeit zurück. Genauso könne sich jedoch auch die explizit-eindeutige Konstellation eben nicht nur auf traditionelle institutionelle Lernsettings beschränken, sondern sich auch in verschiedenen sozialen Settings wiederfinden (Dinkelaker 2018, S. 102), sobald pädagogische Kommunikation die sozialen Praxen kurzzeitig dominiert. Laut Kade & Seitter kann man dann von einer explizit-intensiven Rahmung der Vermittlung sprechen (Kade & Seitter 2007f, S. 438).

Wenn pädagogische Kommunikation nicht mehr Hauptzweck ist, bzw. in seiner Vollständigkeit nicht mehr nachvollzogen werden kann, gehen Kade & Seitter davon aus, dass als Vermittlungskonstellation kein explizit-intensives Setting mehr vorliege, sondern

entweder ein hybrid-uneindeutiges oder ein medial-extensives Setting bestehe. Dabei zeichnen sich letztere dadurch aus, dass die Aneignenden nicht vor Ort sind wie etwa beim Fernsehen oder der Nutzung des Internets. Hybrid-uneindeutige Rahmungen der Vermittlung würden sich dagegen dadurch definieren lassen, dass pädagogische Kommunikation in ihnen immer wechseln mit anderen Kommunikationsformen stattfindet und auch die Rollenverteilung sich im zeitlichen Verlauf wandle (Kade & Seitter 2007f, S. 440).

Dinkelaker (2008) beschäftigt sich näher mit hybriden Settings. Er geht dabei davon aus, dass es verschiedene Formen der Kommunikation von (Nicht-)Wissen geben könne, wobei Lernen nur eine sei. Nicht-Wissens- und Wissenszuschreibungen seien ein Teil jeder Kommunikation, aber nur die Veränderung von ersterem zu letzterem im Rahmen der Kommunikation würde Lernen als Kommunikationsform beschreiben (Dinkelaker 2008, S. 28). Andere Formen seien z.B. Geltungsaushandlung, Vereinbarung und Geselligkeit (Dinkelaker 2008, S. 105). In hybriden Settings trete Lernen immer wieder gemeinsam mit diesen Formen auf oder wird von ihnen abgelöst. Sie würden somit „charakteristische [...] Verbindungen aus Sequenzen der Kommunikation von Lernen mit anderen Sequenzen des Umgangs mit (Nicht-) Wissenszuschreibungen“ aufweisen (Dinkelaker 2008, S. 209). Die Lehre, bzw. Vermittlung von Wissen, ereigne sich beiläufig in hybriden Settings. Dabei könne nicht nachvollzogen werden, ob pädagogische Intentionen vorliegen oder nicht. Trotzdem erfolge die Vermittlung von Wissen in hybriden Settings „systematisch und erwartbar“ (Dinkelaker 2008, S. 262).

Weiterführend schlussfolgert Dinkelaker, dass auch „Lernen [...] in hybriden Settings häufig [...] nicht Zweck, sondern lediglich Mittel [...]“ sei, da der Zweck keine pädagogische Absicht sein müsse, sondern eine von der Person entkoppelte Problemlage, die durch das Lernen einer Person gelöst werden könne. (Dinkelaker 2008, S. 262) Dinkelaker stellt sich mit dieser Einsicht gegen die oben von Kade & Seitter hervorgebrachte Position einer Invisibilisierung der pädagogischen Absichten in hybriden Settings. Daher spricht Dinkelaker von der Kommunikation von Lernen anstatt von pädagogischer Kommunikation, da Lernen auch ohne pädagogische Intentionen geschehen könne (Dinkelaker 2008, S. 262-263).

Im Museumskontext kann jedoch angenommen werden, dass die Vermittlung von Wissen und somit eine pädagogische Absicht mit Bezug auf die Besuchenden durchaus vorliegt, auch wenn diese an andere Intentionen, wie ökonomische oder selbstwertfördernde, gekoppelt sein könnte. Von Hybridität ist also auch mit Bezug auf die jeweiligen Absichten zu sprechen. Deshalb wird in dieser Arbeit weiterhin das Konzept der pädagogischen Kommunikation als wichtige theoretische Grundlage genutzt werden.

Eine andere Unterteilung der Settings bzw. Vermittlungsformen nehmen u.a. Hof (2003) & Nolda (2004 & 2005) in Anlehnung an Kade (1997) vor. Diese Ansätze erweisen sich als fruchtbar für die Beschäftigung mit dem Museum als Setting und sollen daher hier ebenfalls Erwähnung finden. Hof (2003) teilt in die personale, mediale und strukturelle Wissensvermittlung ein – an dieser Stelle soll nur genauer auf die strukturelle Vermittlungsform eingegangen werden. Als strukturelle Vermittlung beschreibt Hof eine Form der Vermittlung durch die Strukturierung des Raumes für das Lernen. Dabei trete die direkte Vermittlung als Tätigkeit in den Hintergrund und werde durch die Organisation von Raum

ersetzt (Hof 2003, S. 31-32). Nolda geht ebenfalls davon aus, dass eine Einteilung in personale, mediale und strukturelle Vermittlung sinnvoll sei, um dasselbige Phänomen zu beschreiben (Nolda 2004, S. 184). So setzt sie sich mit (massen-)medialer Vermittlung von Wissen gegenüber personaler Vermittlung auseinander und betont die weitreichende Zugänglichkeit von Wissen durch Massenmedien sowie den Fokus auf aktuell relevantes Wissen der Massenmedien und die Distanz zwischen Vermittelnden und Aneignenden gegenüber Formen personaler Vermittlung (Nolda 2005, S. 24-29). Gerade in Museen kann die Vermittlung von Wissen über Massenmedien wie dem Internet daher große Relevanz besitzen, wie sich im Weiteren zeigen wird.

In neueren Arbeiten weist Dinkelaker darauf hin, dass der Fokus dieser Arbeiten auf der Vermittlung liege, wodurch Settings, bei denen nicht die Vermittlung, sondern die Aneignung im Fokus steht außer Acht gelassen würden (Dinkelaker 2018, S. 103). Zudem sei die Unterscheidung in drei Vermittlungskonstellationen zwar empirisch gut belegt und nachvollziehbar, theoretisch weise sie aber Probleme der Konsistenz auf: So existieren die Spannungsfelder explizit versus uneindeutig und intensiv versus extensiv. Es fehle dann jedoch die vierte sich daraus ergebende Kategorie medial-uneindeutig (Dinkelaker 2018, S. 102).

Dinkelaker schlägt daher eine neue Typisierung vor, die sowohl Formate, bei denen die Vermittlung als auch welche, bei denen die Aneignung im Vordergrund steht, berücksichtigt (s. Tab. 3.1). Dinkelaker selbst hebt jedoch hervor, dass auch durch seine Typologie „keine erschöpfende Systematisierung des Feldes“ festgehalten werden könne (Dinkelaker 2018, S. 106). Er führt zudem Beispiele für jede der möglichen sechs Lernsettings an (Dinkelaker 2018, S. 104):

|   | <b>Interaktion unter Anwesenden</b> | <b>Mediale Kommunikation</b> | <b>Individuelle Orientierung</b> |
|---|-------------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| <b>Vermittlung steht im Vordergrund</b> | Bildungsveranstaltung               | Mediale Wissensvermittlung   | Lernstätte                       |
| <b>Aneignung steht im Vordergrund</b>   | Beratung                            | Zertifikat                   | Krise                            |

**Tab. 3.1** Typologie der verschiedenen Lernsettings mit Beispiel (nach Dinkelaker 2018, S. 104)

Die Kategorie „Interaktion unter Anwesenden“ überschneidet sich mit der von Hof (2003) als personale Vermittlung beschriebenen Kategorie. Sie beinhaltet explizite Lernsettings, in denen Vermittelnde und Aneignende zur gleichen Zeit zusammenkommen, um Wissen zu vermitteln bzw. sich dieses anzueignen. Die Thematik und Struktur würden in diesem Format maßgeblich von den Vermittelnden bestimmt. Dinkelaker nennt als Beispiel Bildungsveranstaltungen (Dinkelaker 2018, S. 157). Die andere Perspektive auf die Kategorie „Interaktion zwischen Anwesenden“ sei die, in der die Aneignung im Vordergrund stehe. Dabei werde die Initiative von den Aneignenden ergriffen; sie würden mit einem Anliegen, das durch den Erwerb von Wissen gelöst werden sollen, kommen (Dinkelaker 2018, S. 177-178). In die Kategorie der „medialen Kommunikation“ fallen Formate, die sich durch die Absenz der Aneignenden auszeichneten. So bestehe auf der

Seite der Vermittlung die mediale Wissensvermittlung. Die Vermittelnden würden dabei entscheiden, bestimmtes Wissen medial zur Verfügung zu stellen. Sie hätten dabei jedoch keinen Einfluss darauf, wer diese Angebote wahrnimmt und sich tatsächlich auf diese Weise Wissen aneignet (Dinkelaker 2018, S. 113-114). Aus der Aneignungsperspektive stehe in dieser Kategorie der Beweis der Aneignung von Wissen durch ein Zertifikat im Fokus (Dinkelaker 2018, S. 214). Die dritte Kategorie ist die der individuellen Orientierung. Sie besitzt Überschneidungen mit der Kategorie der strukturellen Vermittlung. Dabei handle es sich um Formate, bei denen die Vermittelnden abwesend seien und die Aneignenden relativ frei über die Art ihrer Aneignung von Wissen entscheiden würden. Auf der Seite der Vermittlung handle es sich zum Beispiel um Lernstätten, auf der Seite der Aneignung um Krisen, die durch die Aneignung von Wissen durch die Aneignenden selbst bestanden würden (Dinkelaker 2018, S. 104). Laut Dinkelaker zählen Museen zu der Kategorie Lernstätte (Dinkelaker 2018, S. 138). Daher soll im Folgenden diese Kategorie ausführlicher beschrieben werden.

Lernstätten seien Orte, die „mit einer besonderen Bedeutung aufgeladen“ würden und dadurch Besucher\*innen anziehen – gerade auch, weil anderenorts keine vergleichbare Attraktion bestehe. Der Besuch werde dabei als Lernen konfiguriert (Dinkelaker 2018, S. 134). Die Vermittlungsarbeit finde vor der Aneignungssituation statt und habe bestimmte Intentionen, die zum Teil in der Aneignungsperspektive erkannt und eingehalten werden (Dinkelaker 2018, S. 136). Das Format der Lernstätten weist Ähnlichkeit mit der medialen Vermittlung auf: Bei beiden finden Vermittlung und Aneignung nicht im gleichen unmittelbaren Kontext statt, sondern sind bis zu einem bestimmten Punkt voneinander entkoppelt. Dabei ist das Besondere der Lernstätte jedoch, dass ein gemeinsamer räumlicher Bezug bestehe (Dinkelaker 2018, S. 136): „Lernstätten sind Orte, die als Schauplätze des Lernens inszeniert und ausgestaltet werden.“ Die Besonderheit des spezifischen Ortes werde deshalb in der Planung hervorgehoben (Dinkelaker 2018, S. 137). Die Vorstellung über das Wie des Lernens sei mit der Konzeption des Raumes gekoppelt (Dinkelaker 2018, S. 137). Kraus (2015) beschreibt dies so: „In die Materialität eines Lernortes sind immer Vorstellungen eingelassen über das erwartete oder erwünschte pädagogische Geschehen an diesem Ort“ (Kraus 2015, S. 135). Dabei würden sie den historisch gewachsenen Vorstellungen über das Lernen in spezifischen Lernstätten folgen (Dinkelaker 2018, S. 138).

Lernen in Lernstätten weist Besonderheiten auf, die sich aus der räumlichen Anwesenheit der Aneignenden ergeben. Dinkelaker nennt dabei:

- „Atmosphäre und Erlebnis“ (Dinkelaker 2018, S. 144): Lernen geschehe durch Emotionen. Daher würden Lernstätten inszeniert, um Lernen zu bewirken (Dinkelaker 2018, S. 145-146).
- „Anschauung und Begegnung“: Die Arbeit mit realen Dingen, die selbst betrachtet werden können im Gegensatz zu medial vermitteltem Wissen, mache eine direkte „Aneignung von Welt“ (Dinkelaker 2018, S. 146) und einen hierarchielosen Austausch mit anderen Menschen möglich (Dinkelaker 2018, S. 148).
- „Zugänglichkeit“: Durch eine Verknüpfung mit medialen Angeboten an Lernorten

könnten diese zugänglich für ein weites Spektrum an Lernenden gemacht werden (Dinkelaker 2018, S. 148-149).

- „Eigenständige Erfahrung“: Dadurch, dass Vermittelnde nicht anwesend sind, müsse eigenständig gelernt werden. Daran sei kritisch zu betrachten, dass die Machtposition der Vermittelnden nicht explizit aufgezeigt werde (Dinkelaker 2018, S. 150-151).

Weitere für den Museumskontext relevante Lernformate sind diejenigen, bei denen die Vermittlung im Vordergrund steht: Im Bereich der Interaktion unter Anwesenden ist dies die Bildungsveranstaltung, im Bereich der medialen Kommunikation handelt es sich um die mediale Vermittlung. Ersteres zeichne sich dadurch aus, dass mehrere Aneignende zusammenkommen, um sich von einer oder mehreren vermittelnden Person über ein Thema informieren zu lassen mit dem Ziel, dabei etwas darüber zu lernen (Dinkelaker 2018, S. 234). Dies treffe zu, wenn in Museen Führungen gegeben werden (Dinkelaker 2018, S. 240). Letzteres zeichne sich durch die Abwesenheit der Vermittelnden und Aneignenden aus, die stellvertretend durch Medien lernen (Dinkelaker 2018, S. 232-233). Dies kann im Museumskontext relevant sein, wenn thematisches Wissen aus dem Museum auf der Webseite wiedergegeben wird, um potenziellen Besuchenden (der Webseite oder des Museums) die Möglichkeit zu geben, sich Wissen über bestimmte Themenfelder des Museums anzueignen.

Trotz der Plausibilität der von Dinkelaker (2018) entworfenen Typologie sind die von Kade & Seitter (2007) beschriebenen Vermittlungskonstellationen, insbesondere die hybrid-uneindeutige, die von Dinkelaker (2008) ausführlich als hybrides Lernsetting beschrieben wurde, weiterhin von Relevanz. Gerade da Vermittelnde nicht nur für die Vermittlung von Wissen zuständig, sondern in eine Vielzahl an Praktiken eingebunden sind, wie der Forschung, Schaffung von Kooperationen und Sammlung, erscheint die Beschreibung des Museums als hybrides Setting im erweiterten Sinne einleuchtend. Auch die Besucher\*innen, wie im nächsten Teilkapitel noch ausgeführt wird, besuchen Museen nicht alleine zu dem Zweck der Aneignung von Wissen. Sie kommen aus verschiedenen Gründen und haben Interesse an unterschiedlichen sozialen Praktiken wie der Geselligkeit, Unterhaltung etc. Daher soll das Konzept des hybriden Settings im Weiteren auch bedacht werden.

### **3.3. Museen als Orte der Wissensvermittlung**

Im Folgenden werden einige zentrale Konzepte des Museums erläutert, ein kurzer Überblick über das Lernen im Museum gegeben und überlegt, inwiefern die oben genannten theoretischen Grundlagen auf das kulturhistorische Museum übertragen werden können, bevor die Analyse der empirisch erhobenen Daten Aufschluss über die oben genannten Konzepte in Bezug auf das Museum geben wird. Dieser Abschnitt ist auch insofern bedeutsam, als dass Museumsmitarbeitende als Expert\*innen auf das hier dargestellte Wissen zurückgreifen könnten, wenn es um Wissensvermittlung im Museum geht. Es wird hier also auch die Basis museumspädagogischer Prozesse beschrieben. Dies wird im Rahmen der Auswertung relevant sein.

In ihrem 2010 verfassten Grundlagenartikel zum Museum als Teil der Erwachsenenbildung verwenden Lewalter & Noschka-Roos die Definition von Museen des International Council of Museums. Danach ist ein Museum

„eine gemeinnützige, ständige, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienst der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zu Studien-, Bildungs- und Unterhaltungszwecken materielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt“ (ICOM, zitiert in Lewalter & Noschka-Roos 2010, S. 527)

Lembeck (2018, S. 21) bezeichnet Museen als „vor allem ‚Sacharchive, Sammel- und Zeigeorte der materiellen Kultur‘ (Korff 1992, S. 278), also Orte von Sammlungen von Dingen, an und mit denen uns etwas gezeigt werden soll, das wir bei hinreichender Aufmerksamkeit dann auch sehen können.“ In beiden Perspektiven wird der Angebotscharakter der Museen sowie die Freiwilligkeit der Beschäftigung mit den Inhalten dieser durch die Adressat\*innen offenbar. Sie dienen dazu, der Öffentlichkeit Dinge zu zeigen, die je nach Interesse dann die Aufmerksamkeit der Besuchenden halten können. Dabei fällt dem Museumspersonal die Aufgabe zu, neben der Akquise, dem Schutz und der Aufbereitung der Objekte, diese in einer Weise auszustellen, die es Besuchenden erlaubt, diese zu Studien-, Bildungs- oder Unterhaltungszwecken zu nutzen.

Laut Anke te Heesen müssen Museen, Sammlungen und Ausstellung voneinander unterschieden werden. Sammlungen seien Zusammenstellungen von Objekten, müssten dabei jedoch nicht für ein Publikum präsentiert werden. Im Museum seien Objekte dagegen anhand eines bestimmten Kanons für ein Publikum längerfristig präsentiert. Ausstellungen dagegen seien kurzlebiger konzipiert (te Heesen 2012, S. 23). Zudem werden verschiedene Museumstypen nach Thematik unterschieden. So lassen sich z.B. naturkundliche, kulturhistorische und Kunstmuseen voneinander abgrenzen (vgl. Zorn 2003, S. 55). Als Basis dieser Arbeit fanden nur kulturhistorische Museen Berücksichtigung, um somit eine Eingrenzung des Themas zu ermöglichen. Laut Bernhard Graefe & Frank von Hagel können kunst- und kulturwissenschaftlichen Sammlungen als Museen definiert werden, die „die Grundlagen unserer Kultur auf der Grundlage ihrer Sammlungen [erforschen].“ (Graefe & von Hagel 2009, S. 13). (Kultur)historische Museen unterscheiden sich dabei von Kunstmuseen dadurch, dass ihre

„Sammeltätigkeit [...] an der jeweiligen Gegenwart orientiert (ist). Damit sind Sammlungen der Museen, die über eine lange Sammlungsgeschichte verfügen, anders strukturiert als Sammlungen von Museen, die aufgrund einer vorgegebenen Thematik über eine relativ junge Geschichte verfügen. Diese Museen haben andere Bezugspunkte für ihre Sammlungstätigkeit.“ (Graefe & von Hagen 2009, S. 13)

Auch Olivia Zorn (2003) betont, dass es

„[...] in kulturhistorischen Ausstellungen [...] interessant sein (kann), das Schicksal von Objekten nach ihrem eigentlichen ‚Leben‘ nachzuzeichnen, um auch das Verständnis späterer Epochen über die ausgestellte zu verdeutlichen (Wissenschaftsgeschichte). Dadurch wird die subjektive Einstellung

gegenüber Historie vermittelt.“ (Zorn 2003, S. 67)

Objekte sind somit zentral für kulturhistorische Museen, aber häufig auch Museen im Allgemeinen. Sie sind nicht nur aufgrund ihrer Authentizität von Bedeutung, sondern wie oben bei Zorn bereits erwähnt, auch durch ihre Kontextualisierung im Museum, da somit auch die Geschichte der wissenschaftlichen Behandlung der Objekte nachvollzogen werden kann:

„Schließlich birgt jedes Objekt museumsspezifisches Wissen: An ihm lassen sich die Konzepte und Arbeitsmethoden der Sammler/innen und Forscher/innen vergangener Zeiten nachvollziehen. Es gibt Bericht über die Konventionen der Verwahrung und die Moden der Restaurierung. Jedes Objekt hat eine Präsentations- und Rezeptionsgeschichte und gibt so Zeugnis vom Selbst-, Institutionen- und Publikumsverständnis der Verantwortlichen.“ (Habsburg-Lothringen 2018, S. 8-9)

Insbesondere die Betonung des Publikumsverständnisses, das in die Darstellung des Objekts bzw. in seine Bearbeitung eingeschrieben ist, scheint im Kontext der Vermittlung von Wissen von Interesse und wird daher im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch tiefergehend thematisiert werden.

Historisch lassen sich laut Lewalter & Noschka-Roos (2010) drei Etappen der Museumsentwicklung festmachen: Erstens sei die Phase des Museums als Musentempel zu beschreiben, in der Sammlungen für Expert\*innen verständlich waren, da die ausgestellten Objekte nur identifiziert und in keinen Zusammenhang gestellt wurden, aber nicht auf ein Laienpublikum und dessen Vorwissen eingegangen wurde. Ab den 60ern begann eine Etappe, die sich unter „Museum als Lernort“ zusammenfassen lässt: Sammlungen blieben grundsätzlich gleich aufgebaut, doch wurden sie mit weiteren Informationen für ein breiteres Publikum versehen sowie die Möglichkeit erschlossen, Führungen anzubieten. In dieser Zeit wurden auch Forderungen nach Besucherforschung laut (Lewalter & Noschka-Roos 2010, S. 528). Die dritte Phase ist die des Erlebnismuseums. Diese Phase ist dadurch charakterisiert, dass ökonomische Gesichtspunkte stärker in den Fokus rücken, also eine möglichst große Besucherzahl erreicht werden soll. Kritisch zu hinterfragen sei dabei, ob dadurch die (wissenschaftliche) Qualität der Sammlungen Einbußen ertragen müsste (Lewalter & Noschka-Roos 2010, S. 528-529). Habsburg-Lothringen (2018, S. 15) fasst diese dritte Phase mit den folgenden Worten zusammen:

„Über die letzten beiden Jahrzehnte hat das Museum als Schaufenster und Ausstellungshalle eine zunehmende Außenorientierung erfahren. Dies hat zu einem tendenziellen Zerfallen des Museums in eines vor und eines hinter den Kulissen geführt, mit gänzlich anderen Werthaltungen, Museumsbildern, Identitäten und Geschwindigkeiten sowie einem schwindenden Verständnis für das, was die Kolleginnen und Kollegen auf der jeweils anderen Seite tun.“

Sie weist zusätzlich zu der oben genannten potenziellen Qualitätseinbuße somit auch auf das Konfliktpotential zwischen verschiedenen Akteur\*innen in der Museumsarbeit durch die neueren Entwicklungen hin. Mit dieser Phase sei zudem eine Veränderung der

Ausstellungskonzepte zu thematischer Kategorisierung der Rauminhalte und mehr Inszenierungen sowie Thementagen/-nächten zu beobachten (Lewalter & Noschka-Roos 2010, S. 529). Lewalter & Noschka-Roos (2010, S. 529) betonen, dass jede der drei Etappen „besucherfreundliche“ und gegenteilig wirkende Elemente beinhaltet hätten. Eine Mischung aller drei Ausrichtungen sei dabei zentral, um besuchergerecht zu agieren.

Im Gegensatz zu formellen Lernorten kämen in Museen meist „nicht-personelle Formen der Vermittlung“ (Lewalter & Noschka-Roos 2010, S. 530) zum Einsatz. Objekte seien zudem Semiophoren, d.h., dass sie je nach Kontext im Museum explizierend für verschiedene Sachverhalte stehen können. Die Authentizität der Objekte ermögliche zudem insbesondere das Nachvollziehen ihrer Verwendungsweise und Zwecke im Originalkontext. Außerdem könne durch eine Gliederung der Information in Hierarchien gewährleistet werden, sodass die Besucher\*innen sich mit Themen tiefer oder weniger ausgiebig beschäftigen können je nach eigenem Vorwissen oder Interesse (Lewalter & Noschka-Roos 2010, S. 531).

Museumsbesuchende hätten zudem einen sehr heterogenen Hintergrund, woraus sich sehr verschiedene Besuchsmotive konstituieren würden. Gründe für den Museumsbesuch seien in den meisten Fällen der Wunsch, Wissen zu erlangen oder Vergnügen in der Freizeit zu haben (Lewalter & Noschka-Roos 2010, S. 532). Als wichtiges Kriterium in Abgrenzung zu formellen Bildungseinrichtungen sei die Freiwilligkeit des Museumsbesuchs zu nennen. Auch die Bewegung im Museum und die Menge an Aufmerksamkeit für ein Ausstellungselement seien selbstbestimmt (Lewalter & Noschka-Roos 2010, S. 532):

„Seine [des Museumspublikums, Anm. d. Verf.] Bewegung durch die Ausstellung verläuft meist nicht linear und folgt selten den vorgeschlagenen Besuchspfaden. Vielmehr lassen sich die Besucher visuell leiten und werden hauptsächlich durch Interessen, durch Neugier weckende oder zur Erkundung und Manipulation einladende Elemente, durch Phantastisches oder durch soziale Interaktion gelenkt.“ (Lewalter & Noschka-Roos 2010, S. 532)

Das Lernen im Museum sei ferner intrinsisch durch das Berufs- oder Privatleben motiviert. Das bedeute, dass Besuchende gezielt nach Inhalten in Museen suchen würden, die für sie als sinnvoll erscheinen und bei denen es sich nicht um bloße Ansammlungen von Fakten handle (Lewalter & Noschka-Roos 2010, S. 533). Dies wird auch im Handbuch Museum und Lebenslanges Lernen des Deutschen Museumsbunds (DMB) betont:

„Erwachsenen geht es weniger darum, sich Fakten und Informationen kritiklos einzuprägen, vielmehr wollen sie mit neuen Ideen und Erfahrungen spielen, Ergebnisse abwägen und zu neuen Schlussfolgerungen gelangen.“ (DMB 2010, S. 12)

Die Lernwirkung von Museen sei schwer zu überprüfen, da keine eindeutigen Lernvorgaben bestehen würden und somit keine Abmachung über ein bestimmtes Lernziel vorlege. Auch fehle, anders als in formellen Lernumgebungen, der Lerndruck, Ansprechpartner\*innen und eine Lerngruppe. Stattdessen sei die Lernwirkung eher in Erlebnissen



zu finden (Lewalter & Noschka-Roos 2010, S. 533-534). Dies deutet bereits darauf hin, dass Museen als hybrid in Bezug auf die in ihnen stattfindenden sozialen Praxen beschrieben werden können: Neben einem Raum für die individuelle Aneignung von Wissen soll ein Museum auch ein Erlebnisort sein. Der Museumsbesuch soll dabei als Event inszeniert werden, das den Lernprozess beiläufig in eine Unterhaltungsfunktion einschließt.

Darüber hinaus bestünden je nach Museum verschiedene Besucherprofile (Lewalter & Noschka-Roos 2010, S. 534). Dabei könne heute ein stärkerer Fokus auf das Museumspublikum bei der Planung von Ausstellungen unter Einbezug von Erkenntnissen aus der Besucherforschung, Psychologie und Kommunikationswissenschaft attestiert werden (Lewalter & Noschka-Roos 2010, S. 534). Da die Lernwirkung schwer zu überprüfen ist, liegt der Fokus dieser Arbeit auf der Vermittlungsseite und damit auf den Versuchen der Museumsmitarbeiter\*innen, Aneignungsprozesse im Museumspublikum anzuregen. Darüber hinaus haben Museen neben einem Vermittlungsauftrag weitere drei Aufträge: Sammeln, Bewahren und Forschen. Es ist also davon auszugehen, dass Museumsmitarbeiter\*innen konstant damit beschäftigt sind, all diesen Aufträgen gerecht zu werden. Auch auf Seite der Museumsbesuchenden steht nicht nur die Aneignung im Fokus. Vielmehr dient der Besuch auch anderen sozialen Praktiken wie etwas Neues zu erleben, Mitmenschen zu treffen und mit diesen zu sozialisieren etc. Das Museum kann daher nach Dinkelaker als hybrides Setting bezeichnet werden.

Während Musealisierungsprozessen, d.h. die Prozesse der Rekontextualisierung von Objekten im neuen Kontext Museum, könne zudem nur eine bestimmte Menge an Wissen vermittelt werden. Welches dieses ist, sei von dem Ausstellungskontext abhängig, in dem ein Objekt gezeigt wird (Zorn 2003, S. 75). Museumsarbeitende, insbesondere in objektbasierten Museen müssten sich bei ihren Vermittlungsversuchen zwei Fragen stellen: „Wenn Objekte nicht allein für sich sprechen, sondern in einem Ordnungs- und Deutungskontext eingebettet sind, wie wird dieser transparent? Welche ausstellungsbegleitenden Bildungsprogramme und welche ausstellungsintegrierten Medien können zur Transparenz beitragen?“ (Lewalter & Noschka-Roos 2010, S. 535) Hierbei sind Museumsmitarbeiter\*innen auch immer mit dem Spannungsfeld konfrontiert, dass die Ausstellung verständlich und interessant aufgebaut sein sollte, aber der Aneignungsprozess doch stark individualisiert ist (Lewalter & Noschka-Roos 2010, S. 535).

„Jede Präsentation braucht daher ihr eigenes besucherorientiertes Informationskonzept, wobei fachliche und ästhetische Anforderungen der Objektpräsentation Vorrang haben. Meist werden dabei implizite Botschaften, die mit der Auswahl und dem Arrangement der Objekte einhergehen, durch ein explizites Informationskonzept ergänzt, das eine verständliche und besucherorientierte Präsentation der Ausstellungsinhalte in Form von Texten oder Neuen Medien bereitstellt.“ (Lewalter & Noschka-Roos 2010, S. 537)

Es wird im weiteren Verlauf interessant sein, zu untersuchen, inwiefern die hier beschriebenen Annahmen über Besucherorientierung sowie Ergebnisse zum Lernen im Museum sich auf die Vorstellung der Vermittelnden über sinnvolle Vermittlungsangebote niederschlagen.

## 4. Forschungsdesign und Datenbasis

### 4.1. Motivation des Forschungsdesigns

Auf Grundlage des Konzepts der Vermittlung und Aneignung von Wissen in verschiedenen Settings soll für das Setting der kulturhistorischen Sammlung erarbeitet werden, welches Wissen Vermittler\*innen wie zu kommunizieren versuchen. Dabei wird auch beachtet werden, welchem Lernformat kulturhistorische Museen entsprechen und was dies für eine aneignungsorientierte Kommunikation bedeutet. Diese ist von zentraler Bedeutung, um einen Publikumsbezug zu ermöglichen und um das Museum in der gegenwärtigen Phase der Ökonomisierung attraktiv zu gestalten. Dabei stellt sich auch die Frage, welche Publikumsvorstellungen bei den Vermittler\*innen vorherrschen und was das für die Konzeption der Sammlung bedeutet.

Um diese Fragen zu beantworten, bietet sich eine qualitative Herangehensweise an, da die genannten theoretischen Konzepte für das Setting der kulturhistorischen Sammlungen *rekonstruiert* werden sollen, ohne dabei allgemeine Aussagen über die Gesamtheit aller kulturhistorischen Museen zu machen.

Dafür wurden folgende, zu untersuchende Kategorien aus der Theorie extrahiert und für ein Interview in einem Fragenkatalog, der als Leitfaden für die Interviews diente, operationalisiert:

- Zweck von Museen
- Einflüsse auf die Konzeption der Sammlung
- Adressat\*innenkonstruktion
- Wissensformen im Museum
- Interaktionen im Museum

Da es sich bei Museen um Institutionen handelt und in dieser Arbeit die Vermittlung im Zentrum steht, wird mit Experteninterviews gearbeitet. Um jedoch Aussagen über das Museum als explizites, hybrides und mediales Setting machen zu können, wird zusätzlich dazu eine Analyse verschiedener Dokumente, wie der Webseite des Museums und der Beschilderung in der Sammlung, vorgenommen. Die Daten wurden mit MaxQDA nach der Methode von Meuser & Nagel (1991) und unter Einbezug der begleitenden Dokumente zur Anreicherung meiner empirischen Analyse ausgewertet. Im Folgenden wird der Zugang zum Feld, die Erhebungs- und Auswertungsmethode sowie Durchführung der Untersuchung im Detail beschrieben.

### 4.2. Feldzugang

Einen Zugang zum Feld der Untersuchung zu bekommen, wurde durch den altertums- und kulturwissenschaftlichen Hintergrund der Verfasserin vereinfacht, da bereits verschiedene Kontakte zu Museen bestanden. So war der Kustos des Museums der Verfasserin bereits vor dieser Studie bekannt. Das Interesse an kulturhistorischen

Sammlungen im Speziellen für eine Abschlussarbeit in einem erziehungswissenschaftlichen Fach konnte so verständlich begründet werden. Der Feldzugang fiel somit leicht. Eine Schwierigkeit bei der Forschung in der Sammlung dürfte aber das eigene Vorwissen der Verfasserin gewesen sein: Erstens, weil sie durch ihre Ausbildung bereits viel Wissen zu Artefakten und deren Präsentation in musealen Sammlungen gesammelt hatte und somit ein unbefangener Blick auf die Präsentation nur noch bedingt möglich war. Zweitens, da sie bereits eine Vielzahl an ägyptischen Sammlungen besucht hat und daher bereits vorher einen Eindruck gewonnen hatte, wie das kulturhistorische Museum als Institution funktioniert, z.B. welche Faktoren auf die Planung wirken könnten.

### 4.3. Überblick über das Untersuchungsfeld

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über das Untersuchungsfeld im Allgemeinen und das ÄMGS im Speziellen gegeben. Auch die Webseite, die als Teil der Vermittlungsbemühungen der Mitarbeitenden des Museums betrachtet werden kann und somit als Dokument in die folgende Analyse einbezogen worden ist, wird in diesem Abschnitt vorgestellt (s. Abb. 4.1).



**Abb. 4.1** Webseite des ÄMGS: Startseite

Für Noschka-Roos & Lewalter (2013) können kulturhistorische Museen den Kontextmuseen zugeordnet werden. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie für die in ihnen

ausgestellten Objekte einen „Erklärungs- und Erläuterungskontext“ (Noschka-Roos & Lewalter 2013, S. 203) gestalten müssen, da die Objekte nicht ohne diesen in ihrer Be-  
deutsamkeit für die Sammlung von einem allgemeinen Publikum verstanden werden können.

Für diese Arbeit bieten sich daher (kultur-)historische Museen besonders an, da es von Interesse für die Erwachsenenbildungsforschung ist, nachzuvollziehen, wie diese besondere Grundlage von Museumsarbeiter\*innen genutzt wird, um Wissen über lebensweltliche Objekte an ein breites Publikum mit verschiedenen Graden an Vorwissen zu vermitteln.

Den Fragestellungen dieser Arbeit soll durch die Untersuchung von einer objektbasierten kulturhistorischen Sammlung nachgegangen werden. Dabei wurde eine ägyptische Sammlung gewählt, die durch ihre zeitliche Entfernung von gegenwärtigen Lebenswelt gekennzeichnet ist. Die Objekte sind somit zentral als Beweise für die Annahmen der Forschenden. Das Alte Ägypten stellt jedoch auch ein großes öffentliches Interesse da (Zorn 2003, S. 71), weshalb von einem Vorwissen der Besucher\*innen über die Thematik ausgegangen werden kann. Dieser Kontrast macht eine ägyptische Sammlung besonders reizvoll für eine Arbeit zur Vermittlung von Wissen, bei der auch das Spannungsfeld von Nicht-Wissen und Wissen sowie der Wille zur Aneignung von neuem Wissen im Vordergrund steht. Das Museum wird im Folgenden kurz vorgestellt.

Das ÄMGS ist eine Lehrschausammlung des Ägyptologischen Instituts der Universität Leipzig. Sie erstreckt sich über zwei Stockwerke im Krochhochhaus, das auch das Ägyptologische Institut sowie das Altorientalische Institut der Universität Leipzig beherbergt und im Stadtzentrum, wenige Minuten entfernt vom Hauptbahnhof situiert ist. Das Museum hat für ein allgemeines Publikum von Dienstag bis Freitag von 13 bis 17 Uhr und am Samstag und Sonntag von 10 bis 17 Uhr geöffnet. Erwachsene zahlen fünf Euro Eintritt, Ermäßigungsberechtigte drei Euro. Es gibt ferner Familienkarten für zehn Euro und einen Rabatt für Gruppen, sodass bei Gruppenbesuchen jedes Mitglied nur drei Euro zu zahlen hat. Führungen für Erwachsene kosten 40 Euro und Eintritt, für Kinderführungen beträgt die Pauschale 20 Euro plus Eintritt. Auch werden Erwachsenenführungen außerhalb der Öffnungszeiten für 60 Euro zuzüglich des Eintritts angeboten (ÄMGS). Das Museum hat zehn Räume, die größtenteils thematisch gestaltet sind. Die Eingangshalle ist chronologisch und nach Highlights der Sammlung gestaltet. Das Magazin, das dem Publikum zugänglich ist, ist chronologisch nach Objektgattungen gestaltet. Es gibt Aufsteller mit ausführlichen Texten zu den Objekten des jeweiligen Raums, aber auch zum Teil Beschilderungen an den Objekten. Außerdem gibt es große Tafeln, die einen Überblick über den Raum auf Deutsch und auf Englisch geben. Dies wird noch weiter in Abschnitt 5.2. ausgeführt werden.

Die Webseite des Museums ist im Corporate Design aus warmen dunklen Terrakottafarben und einem Anthrazitgrau als Akzente und weißer Schrift bzw. für die Haupttexte schwarzer serifenloser Schrift vor weißem Hintergrund gehalten. Es sind im Header entweder Fotos von Objekten oder eine stilisierte Darstellung der drei großen Pyramiden von Gizeh abgebildet oder einer Mischung aus beidem, wie in Abb. 4.1 zu sehen. Darüber in einem weiteren Header zeigt sich die Einbindung des Museums in die Universität, in

Abb. 4.2 dargestellt:



**Abb. 4.2** Header der Webseite des ÄMGS mit Anzeige der Affiliation zur Universität

Es gibt einen Button, um in die englische Sprache zu wechseln. Dieser funktioniert jedoch nicht. Daher besteht die gesamte Webseite nur auf Deutsch.

Auf der Startseite der Webseite des Museums wird explizit auf die Forschungsprojekte sowie auf verschiedene Veranstaltungen hingewiesen, über die auf der Webseite Informationen angeboten werden (ÄMGS).

Aktuelles und Veranstaltungen sind auf der Webseite mit jeweils einem aktuellen Angebot vorhanden. Unter dem Punkt „Über das Museum“ finden sich einige Unterpunkte: Sammlung, Rundgang, Objekte erklären, Highlights, Krochhochhaus, Mitarbeiter/innen, Archiv, Kontakt, Informationen für Praktikumssuchende und Sponsoren. Unter dem Punkt „Rundgang“ wird jeder Raum des Museums unter seiner Raumnummer und thematischen Fokussierung vorgestellt. Zwei Räume – das Zwischengeschoss und das Treppenhaus – haben keine eigene thematische Bezeichnung, beinhalten jedoch trotzdem Objekte (ÄMGS). „Objekte erklären“ wird dabei als eine „neue Form der Objektpräsentation“ im Netz bezeichnet, die noch nicht abgeschlossen ist und die „Museums- und Homepagebesucher in allgemein verständlicher Form das universitäre Wissen zu verschiedenen Objektgruppen vermitteln [...]“ soll (ÄMGS). Die Objekttexte sowie die Texte zu den Highlight-Objekten sind immer mit passenden Bildern versehen (ÄMGS). Die Seite zum Krochhochhaus verbindet die Leipziger Geschichte, in die der Bau des Hauses gebettet ist, mit der Geschichte der ägyptischen Sammlung in Leipzig (ÄMGS). Auf der Mitarbeiter\*innenseite werden alle wissenschaftlichen, aber auch Aufsichtskräfte namentlich erwähnt. Den wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen wird zudem eine genaue Tätigkeitsbezeichnung und Kontaktdaten zugewiesen. Auf der Seite des Archivs wird darauf hingewiesen, dass die Materialien gerade in wissenschaftlicher Bearbeitung sind; es gibt keinen Hinweis, ob auf sie bereits von einem interessierten Publikum zugegriffen werden kann (ÄMGS).

Auf der Webseite unter Besuch finden sich die Reiter Öffnungszeiten & Preise, Sonderausstellung, Führungen, Anmeldung & Kontakt, Angebote für Kinder & Schulen; Kindergeburtstage, Informationen für Reiseveranstalter, „Bedingt barrierefrei“ und Anfahrt. Unter Sonderausstellung wird die aktuelle Sonderausstellung mit Bild präsentiert. Unter dem Unterpunkt Führungen werden die jeweils nächsten Veranstaltungen angezeigt. Weiter darunter sind zudem ein Themenführungskatalog, aus dem Gruppen Themen für ihren Besuch auswählen können, das Führungsprogramm für das gesamte Jahr sowie Faltblätter mit Informationen zu der Ausstellung in verschiedenen Sprachen einsehbar. Des Weiteren werden logistische Informationen für Besucher\*innen gegeben sowie Informationen über Angebote für Kinder.

Unter dem Reiter Audioguide wird dieser vorgestellt und ist auf der Webseite Soundcloud

auch von außerhalb des Museums anzuhören. Unter dem Reiter Museumsshop können Gipsabgüsse von Objekten, Publikationen und Bastelbögen bestellt werden.

Unter dem Reiter Freundeskreis wird dieser vorgestellt und auf die Vorteile der Mitgliedschaft hingewiesen:

„Das Angebot für die Mitglieder umfasst ein differenziertes Programm von Veranstaltungen, eine jährlich stattfindende Exkursion z.B. in befreundete Museen oder zu Sonderausstellungen, sowie die Zusendung der viermal im Jahr erscheinende Zeitschrift „aMun“, [...]“ (ÄMGS).

Insgesamt ist die Webseite meist übersichtlich und einheitlich gestaltet. Bereits auf der Webseite finden sich viele Informationen zu den Inhalten des Museums und seiner Geschichte, die vom Publikum vor oder nach dem Besuch des Museums konsultiert werden können. Insofern kann die Webseite als mediale Erweiterung des Museums betrachtet werden und ist somit ein Teil des Untersuchungsfelds.

#### **4.4. Zur Datenerhebung**

Laut Friebertshäuser (2013, S. 438) bietet sich ein leitfadenorientiertes Interview an, wenn „ein Interesse an internen Abläufen innerhalb einer Institution“ besteht. Da in dieser Arbeit die Institution Museum und die in ihm ablaufende Prozesse der Vermittlung von Wissen im Fokus stehen, erscheint ein leitfadenorientiertes Interview also sinnvoll.

Dies lässt sich weiter präzisieren auf ein leitfadenorientiertes Experteninterview in Anlehnung an Meuser & Nagel (1991), das sich anbietet, wenn das Interesse nicht an der Gesamtperson der Interviewten besteht, sondern an ihr als ein Faktor vor einem institutionellen Hintergrund – wie eben dem Museum (Meuser & Nagel 1991, S. 442). Diese Person ist somit jemand, der „Teil des Handlungsfeldes“ ist und nicht nur Beobachter\*in dessen (Meuser & Nagel 1991, S. 443). Mit anderen Worten ist diese Person,

- „wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder
- wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt.“ (Meuser & Nagel 1991, S. 443).

Ausgewählt als Expert\*innen für das Interview wurden daher Museumsangestellte, da diese ein „spezialisiertes Sonderwissen“ (Meuser & Nagel 2010, S. 376) über die Konzeption des Museums und seine institutionelle Rahmung besitzen. Einher geht dieses Wissen mit einer Durchsetzungsbefähigung, die es Expert\*innen erlaubt, an der Konstruktion des Wissens in ihrem Kontext mitzuwirken (Meuser & Nagel 2010, S. 376). Meist sind Expert\*innen auch noch in der heutigen Gesellschaft männlich, was gerade bei Interviews durch junge Wissenschaftlerinnen einen Einfluss auf die Interaktion haben kann. Dieses Merkmal wirkt aber gemeinsam mit anderen Merkmalen wie dem Alter oder Status

der Interviewten (Meuser & Nagel 2010, S. 377).<sup>3</sup> Im Kontext dieser Arbeit wurden allerdings mehr Frauen als Männer als Expertinnen befragt.

Bei leitfadenorientierten Interviews wird die Wahl der Themen des Gesprächs durch das Vorwissen der Interviewerin geleitet (Friebertshäuser 2010, S. 439). Diese Wahl ergibt sich in dieser Arbeit aus der im vorherigen Kapitel vorgestellten Theorie und den Forschungsfragen.

Der Leitfaden wurde mit Hinblick auf die Theorie entwickelt und umfasst Fragen zu den Blöcken Zweck von Museen, Konzeption der Sammlung, Vermittlung von Wissen, Adressat\*innenkonstruktion, Interaktionen im Museum sowie zwei abschließende Fragen, die diese Kategorien miteinander verknüpfen (s. Anhang II). Der Leitfaden für ein Expert\*inneninterview sollte eine thematische Strukturierung dieser Art aufweisen, da ein ungeordneter Leitfaden die eigene Kompetenz in Frage stellen sowie die thematische Ausrichtung des Interviews nicht effektiv fassen würde (Meuser & Nagel 2010, S. 377).

Neben den leitfadenorientierten Expert\*inneninterviews wurde eine begleitende Analyse des Internetauftritts und der Sammlung und ihrer Beschilderung durchgeführt, die es ermöglichen sollte, die in den Interviews gemachten Aussagen zu illustrieren, zu beweisen oder zu relativieren. Dabei wurde sich auf das methodische Vorgehen von Tim Stanik (2015) bezogen, welcher ergänzende Daten nutzt, „um Interpretationslücken zu schließen“ (Stanik 2015, S. 102) durch eine Form der Methodentriangulation. Er beschreibt, dass die „Verknüpfung von ethnografischen Daten mit Gesprächsdaten auch notwendig (ist), wenn [...] gesprächsübergreifende Aspekte (z.B. Fachwissensbestände oder institutionelle Rahmenbedingungen professionellen Handelns) erforscht werden“ (Stanik 2015, S. 81). Zudem weist Stanik auf die Möglichkeiten hin, sowohl Selbstdarstellungen der Institutionen in Form von Flyern oder Broschüren mithilfe der dokumentarischen Methode auszuwerten, aber auch ethnografische Notizen anzufertigen und Bilder aufzunehmen, um die Orte genauer zu charakterisieren (Stanik 2015, S. 102-103). Problematisiert werden müsse dabei, dass keine systematische Erhebungsmethode für diese zusätzlichen Daten vorliege (Stanik 2015, S. 81).

Die Interviews wurden mithilfe des in Anhang I abgebildeten Leitfadens geführt. Sie wurden von der Verfasserin durchgeführt und mit der App „Samsung Voice Recorder v20.1.86.12“ auf dem Smartphone aufgezeichnet. Sämtliche Interviews wurden in den Räumlichkeiten des Museums gehalten. Den Interviewten wurde zu Beginn eine Einwilligungserklärung zum Interview vorgelegt und darin darüber informiert, dass das Interview aufgenommen und transkribiert werden wird. Auf eine Anonymisierung bestand keine\*r der Interviewten. Danach begann das Interview. Es wurden hauptsächlich Fragen aus dem Leitfaden gestellt. Einige weitere Fragen ergaben sich im Laufe des Interviews, da dadurch z.B. Aussagen der Interviewten erklärt wurden. Alle Interviewten waren bereit, sämtliche Fragen ausführlich zu beantworten.

Als erster wurde der Kustos des Museums, Dietrich Raue, interviewt. Bereits im Voraus

---

<sup>3</sup> Dies konnte die Verfasserin während ihrer Interviews selbst beobachten – das Interview, das mit einem älteren Experten geführt wurde, ist häufiger von Unterbrechungen des Redeanteils der Verfasserin gekennzeichnet als die Interviews mit Expertinnen.

wurde auf seinen Hinweis hin auch ein Interview mit der Museumsassistentin, Kerstin Seidel, vereinbart und im Anschluss an das erste Interview durchgeführt. Während des Besuchs wurde von beiden vorgeschlagen, auch die Museumspädagoginnen, Anna Grünberg und Josephine Hensel, zu interviewen. Letztere wurden gemeinsam befragt. Dabei besteht die Möglichkeit, dass durch die Anwesenheit der Kollegin die offene Meinungsäußerung durch soziale Erwünschtheit eingeschränkt wurde. Da beide jedoch in der gleichen hierarchischen Position arbeiten, sollten eine ungleiche Machtverteilung und damit einhergehende Restriktionen im Gespräch nicht vorhanden gewesen sein.

In den Museen wurden zudem Fotos der Sammlung gemacht. Diese dienen der Verdeutlichung der in den Interviews gemachten Aussagen über die Sammlungskonzeption und sollen den Leser\*innen eine Visualisierung der Räumlichkeiten ermöglichen. Zudem wurden Informationen zu den Rahmenbedingungen des Museums wie seine Öffnungszeiten und seine Barrierefreiheit sowie die Selbstdarstellung auf der Webseite mit in die Analyse einbezogen. Diese Daten werden explizierend im Auswertungsteil dieser Arbeit verwendet.

#### **4.5. Zur Auswertung der Daten**

Im Anschluss wurden die Interviews von der Verfasserin eigenständig transkribiert. Dabei wurde die mündliche Ausdrucksform minimal der Schriftsprache angepasst (Lückenfüller wie „ähm“ oder „äh“ wurden weggelassen, die Syntax wurde der geschriebenen Sprache angemessen verstellt), um einen besseren Lesefluss zu gewährleisten. Auf Sonderzeichen zur Kennzeichnung von Betonungen wurde verzichtet, da eine dementsprechend kleinteilige Transkription für die Bearbeitung des Forschungsinteresses nicht notwendig war. Zudem sind dialektale Spezifitäten an das Hochdeutsche angepasst, da diese ebenfalls nicht im Rahmen des Forschungsinteresses liegen. Die Namen der Interviewteilnehmenden sind in der Transkription durch Initiale abgekürzt. Bei der Transkription wurden zudem die Regeln in Tab. 4.1 beachtet:



|   |   |
|---|---|
| –   | Unterbrechung eines Satzes oder Einschübe durch Sprecher*in selbst oder andere Sprecher*innen |
| schreib-  | Wortabbruch   |
| [...]   | Unverständliches Wort   |
| [behandelt wird]  | Unsichere Ergänzung oder Ergänzung, um Äußerung verständlich zu machen                        |
| [Unterbrechung]   | Unterbrechung des Gesprächs durch äußere Umstände   |
| (...)   | Pause   |
| ((lacht))   | para- oder nonverbaler Akt, steht vor der Handlung  |
| [...], dass die Leute sich das angucken und sagen: "Ah, das interessiert mich." | Wiedergabe von wörtlicher Rede im Interview   |

**Tab. 4.1** Legende: Regeln der Interviewtranskription<sup>4</sup>

Zur Auswertung der transkribierten Interviews wurde die von Meuser & Nagel (1991) vorgeschlagenen Auswertungsmethode für Expert\*inneninterviews gewählt und durch die für diese Arbeit relevanten Schritte ergänzt. So wurden die Interviews zuerst in MaxQDA chronologisch paraphrasiert, um so einen systematischen Überblick über die in den Interviews getätigten Aussagen und ihre Relevanz zueinander zu bekommen und das Material zu verdichten (Meuser & Nagel 1991, S. 457). Die im dritten Kapitel ausgearbeiteten theoretischen Konzepte wurden als deduktiv erhobene Kategorien in MaxQDA aufgeführt. Das Material wurde zudem unter Überschriften zusammengefasst, indem die Paraphrasen und Originaltexte gemeinsam ausgewertet wurden. Dabei wurden Textpassagen unter einer Überschrift zusammengefasst, die ähnliche Inhalte aufwiesen. Ausprägungen einer existierenden Kategorie wurden bei MaxQDA in Unterüberschriften dieser Kategorie aufgeführt und auf ihre Plausibilität untereinander verglichen. Dabei wurden einige Überschriften redundant und unter der textnäheren Bezeichnung zusammengefasst (Meuser & Nagel 1991, S. 459-460). Im nächsten Schritt wurden induktiv aus diesen Überschriften Kategorien bestimmt und mit den bereits vorhandenen Kategorien abgeglichen und vereinheitlicht. Unterüberschriften wurden als Kategorienausprägungen verallgemeinert. Dabei ging es um eine interpretative Rekonstruktion der Formen des Umgangs mit Wissen in Museen und ihren Rahmenbedingungen durch die Museumsarbeiter\*innen. Zu beachten ist, dass kein Zugriff auf die tatsächlichen Prozesse möglich ist, sondern nur auf Oberflächenerscheinungen (Kade & Seitter 2010, S. 27-28) in Form der in den Interviews getätigten Aussagen.

Bei der Darstellung der empirischen Ergebnisse wurde sich an den thematischen Blöcken

<sup>4</sup> Bezeichnungen sind zum Teil aus Alke (2015, S. 83) übernommen.

des Leitfadens orientiert, um so der Eigenlogik der Interviews zu folgen. Somit verläuft die Ergebnisdarstellung sowohl chronologisch als auch thematisch. Die Darstellung der theoretischen Ergebnisse folgt den ermittelnden Kategorien und ihren Ausprägungen.

## 5. Analyse der empirischen Daten

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Studie präsentiert. Dabei folgen die Unterkapitel den thematischen Blöcken des Leitfadens. In den Unterkapiteln werden Ergebnisse aus den Interviews mit den Ergebnissen aus der Analyse von Dokumenten, wie der Webseite und der Sammlungsgestaltung, miteinander verbunden. Fotos illustrieren einige der Befunde.

Vorab soll angemerkt werden, dass während der Interviews teilweise widersprüchliche Antworten gegeben wurden. Es ist zu vermuten, dass aufgrund der Biographien der Interviewten unterschiedliche Deutungsmuster bestehen. Dies ist bedeutsam, weil sich dementsprechend die Frage stellt, inwiefern Aussagen über das Publikum und Vermutungen über dessen Interesse aus dem subjektiven Interesse der Interviewten konstruiert werden. Auf Angaben, die bei verschiedenen Interviewten unterschiedlich ausfielen, wird im Folgenden explizit hingewiesen.

### 5.1. Zweck kulturhistorischer Museen

Im ersten Block der Interviews wurde nach dem Zweck von kulturhistorischen Museen im Allgemeinen und im Speziellen in Leipzig gefragt. Den Antworten ist gemein, dass der Bildungsauftrag von allen Interviewten genannt wird (I1, Z. 4-5, I2, Z. 7, I3, Z. 4-5)<sup>5</sup>. Raue betont zudem, dass der Zweck des ÄMGS durch die „vier Pfeiler [der Museumsarbeit]: Sammeln, Bewahren, Ausstellen, Forschen“ bestimmt sei (I1, Z. 180-181). Insbesondere auch durch die universitäre Einbettung sei Forschung ein essenzieller Teil der Aufgaben des Museums. Dies bedeute laut der Museumsassistentin, Kerstin Seidel, zum Beispiel auch, die Sammlung wissenschaftlich zu erschließen (I2, Z. 130-131) und Projekte und Kooperationsprojekte mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen oder Museen durchzuführen (I1, Z. 184-185). Durch die universitäre Einbindung sei das Museum ebenfalls ein Ort der Lehre. Als Lehrschauammlung sei es primär zur Ausbildung der Studierenden eingerichtet worden, auch wenn bereits zu Beginn Angebote in Form von Führungen für eine weitere Öffentlichkeit offeriert wurden (I1, Z. 4-11).

Das Museum habe somit einen Bildungsauftrag in Bezug auf die Studierenden, aber auch in Bezug auf ein breites, nationales und internationales Publikum, wie alle Interviewten betonten. Es solle sich dabei an Menschen mit verschiedenem Hintergrundwissen und auch mit Behinderungen und andere Minderheiten richten (I2, Z. 252-261, I3, Z. 244-247). Ferner sei es laut Seidel die Aufgabe der Museumsmitarbeitenden, objektbasiert Wissen über historische Fakten, Geschehnisse und Baustile an die Öffentlichkeit zu

---

<sup>5</sup> Die Angaben zu den Belegstellen aus den Interviews zeigen die Nummer des Interviews und der Zeilenzahl in dem entsprechenden Interview an.

vermitteln (I2, Z. 5-7). Für Grünberg ist es auch bedeutsam, den „Umgang mit Artefakten“ zu erklären (I3, Z. 8-9). Raue dagegen betont eher die Erläuterung der ägyptischen Kultur durch Zeitbezüge und Generalismen der Menschheit, da er überzeugt ist, dass eine Wiedergabe historischer Abrisse Besucher\*innen nicht primär interessieren würde (I1, Z. 271-293).

In Leipzig habe man zudem den Anspruch, Menschen zum Mitdenken anzuregen und sie dazu zu bewegen, sich mit Objekten auseinanderzusetzen, die sie interessierten. Außerdem werde laut Grünberg eine Aktivierung der Besucher\*innen durch Interaktives, also ein Museum zum Mitmachen, immer wichtiger (I3, Z. 607-608).

Ferner wird hervorgehoben, dass die „Vermittlung von historischer Realität“ (I. 3. Z. 4-5) in Zeiten, in denen durch die Medien viele Mythen über vergangene Kulturen im Umlauf seien, Auftrag des Museums sei. Auch in Bezug auf aktuelle gesellschaftliche Konfliktfelder habe das Museum die Pflicht, verschiedene Perspektiven anhand der historischen Beispiele aufzuzeigen:

„Man merkt, dass heutzutage sehr viel mehr über multikulturelle Wechselbeziehungen gesprochen wird als früher [...]. Als Museum hat man da die Aufgabe, den Menschen eine gewisse Vielansichtigkeit vorzuführen, d.h., dass man über verschiedene Themen auch unterschiedlich denken kann, ohne deswegen Bombenleger, Faschist oder dergleichen zu sein.“ (I1, Z. 412-417)

Auch wird von Hensel die Gegenüberstellung von Wahr und Falsch als Aufgabe des Museums, z.B. auch in Bezug auf Fälschungen und Originale, betont:

„Fälschungen sind immer im Umlauf. Das hängt mit der Erwerbungs Geschichte eines Museums zusammen, [...]. Es stammt eben nicht alles aus Ausgrabungen [...]. Es gehört zum Bildungsauftrag eines Museums dazu, auf so etwas aufmerksam zu machen [...]“ (I3, Z. 10-14)

Dies sei also nicht nur dadurch bedeutsam, dass eine Unterscheidung der Originale und Fälschungen vermittelt werden soll, sondern auch um einen Einblick in die Museumsarbeit und -geschichte zu geben (I3, Z. 578-588).

Im Laufe der Zeit habe sich der Auftrag von Museen laut Seidel nicht verändert, sondern sei immer noch Bildung und Vermittlung. Der Anspruch, wie dieser Auftrag erfüllt werden kann, habe sich aber durchaus über die Jahre gewandelt (I2, Z. 609-610). Laut Grünberg und Hensel sei der Auftrag von Museen durch die Veränderung in der Publikumserwartung, sich stärker mit Anschaulichkeit und Digitalisierung zu beschäftigen und dadurch neue Angebote zu schaffen, um weiterhin ein breites Publikum ansprechen zu können, da ein Unterhaltungsfaktor als Grund für den Museumsbesuch bedeutsamer geworden sei (I3, Z. 607-621).

## 5.2. Konzeption des Museums

Um den Zweck von kulturhistorischen Museen im Allgemeinen und einer Lehrschau-sammlung im Speziellen zu erfüllen, werden in Leipzig verschiedene Faktoren bei der

Konzeption berücksichtigt. So sollen in der Sammlung die Funde aus den Grabungen des Namensgebers des Museums ausgestellt werden, da dieser die meisten Objekte für die Leipziger Sammlung beschafft habe (I1, Z. 16-19). Ein inhaltliches Alleinstellungsmerkmal des Museums gegenüber anderen ägyptischen Museen sei laut Raue, dass nicht nur das pharaonische Ägypten in der Sammlung präsentiert werde, sondern auch die arabische Zeit (I1, Z. 32-37). Auch dass ein Querschnitt durch die Kulturen anhand der Objekte möglich sei, gehöre zu den Besonderheiten des Museums (I2, Z. 499-504). Diese speziellen inhaltlichen Ausrichtungen seien eng an die Sammlungsgeschichte und die Forschungsinteressen Steindorffs gebunden.

Zudem ist das Museum so konzipiert worden, dass möglichst viele Objekte auf verschiedene Weise kontextualisiert sind. Dies wird dadurch erreicht, dass die Objekte auf drei Arten im Museum präsentiert werden: Chronologisch, wie in Abb. 5.1 zu sehen, um so Veränderungen innerhalb einer Objektgattung (insbesondere für Studierende des Fachs) sichtbar zu machen, aber auch thematisch, d.h. einzelne Objekte werden in ihrem Kontext ausgestellt, um so das Interesse der Besucher\*innen zu halten, wie in Abb. 5.2 gezeigt.



**Abb. 5.1** Chronologische Aufstellung im Magazinraum (Foto: LS)



**Abb. 5.2** Teil der thematischen Aufstellung im nubischen Raum (Foto: LS)

Die dritte Art besteht in der Präsentation von Highlights der Sammlung, wie in Abb. 5.3 abgebildet.



**Abb. 5.3** Ausschnitt des Highlight-Raums (Foto: LS)

Außerdem fänden kleine Sonderausstellungen im Vestibül des Museums statt. Diese seien im Vergleich zu größeren Häusern nicht lange geplant und sollten flexibel einzurichten sein, damit Studierende und Mitarbeitende die Möglichkeit haben, Einfälle möglichst direkt umzusetzen (I1, Z. 234-237). In der oberen Etage sei zudem in einem großen Raum das Magazin der Sammlung untergebracht und dort auch dem Publikum zugänglich. Die Objekte darin seien jedoch nicht für eine breite Öffentlichkeit aufbereitet (I1, Z. 99-115, 142-146).

Zum Teil der Konzeption gehört auch die Planung der Angebote der Wissensvermittlung. Dies geschieht auf verschiedene Weise. So bestünden Angebote der Vermittlung durch Exponate mit Texten in mehreren Varianten wie den Taschentexten, aber auch Tafeln zur Übersicht über das Thema eines Raumes und Beschriftungen in den Vitrinen (I2, Z.62-66). Diese seien zum Teil einheitlich in dem Corporate Design des Museums gehalten (I3, Z. 60-61), d.h., im gleichen Design wie bereits in der Vorstellung der Webseite zu sehen war. Andere Beschriftungen variieren stark im Design. Zum Teil scheint die Einrichtung der Vitrinen und die Beschriftung intentional unterschiedlich gehalten zu sein. So wird von Seidel (I2, Z. 554-559) beschrieben, dass die Vitrinen zur Institutsgeschichte archaisch eingerichtet seien, um dem Thema zu entsprechen. Die Beschriftungen in den Vitrinen sollen Informationen wie die Inventarnummer, eine Altersangabe und drei Sätze zur Bedeutung des Objekts enthalten, insbesondere wie es nach Leipzig gekommen ist und welche Signifikanz es besitzt. Dabei sollen sie aber jeweils nicht mehr als ungefähr 100 Wörter umfassen (I3, Z. 78-83). Zudem würden auch Objekte, die angefasst werden können oder die modellhaft Aspekte des Alten Ägypten nachstellen, ausgestellt (I3, Z. 342-343). Ferner stehe für Kinder ein Audioguide zur Verfügung. In Zukunft solle auch für Erwachsene ein Audioguide konzipiert werden (I3, Z. 209-211).

Ein weiteres wichtiges Element der Wissensvermittlung stellen die Führungen da. Es werden Führungen zu Spezialthemen angeboten, aber auch allgemeine Führungen durch die Sammlung (I2, Z. 580-583). Neben Führungen zu speziellen Themen gebe es auch spezielle Formate wie die Taschenlampenführungen und Führungen für bestimmte Zielgruppen wie für Kinder oder Berufstätige (I3, Z. 231-233, 439-442). Dabei werde von den Guides darauf geachtet, dass Zeitbezüge in die Führung inkorporiert werden (I1, Z.

256-257).

Weitere Angebote seien die Teilnahme an der Seniorenakademie der Universität Leipzig sowie ein Freundeskreis des Museums (I3, Z. 236-254). Im Rahmen des Freundeskreises würden Vorträge angeboten, die durch einen nachfolgenden Umtrunk auch einen sozialen Austausch unter den Mitgliedern ermöglichen würden. Diese würden auch aufgezeichnet und digital zur Verfügung stehen (I3, Z. 365-377). Im Rahmen des Freundeskreises würden auch Ausflüge zu verschiedenen Orten und Museen organisiert (I3, Z. 376-377). Das Museum stehe zudem für extern organisierte Veranstaltungen wie Konferenzen oder Weihnachtsfeiern offen. Wollen diese Externen das Museum als Veranstaltungsort nutzen, werde angeboten, eine kurze Führung zu Beginn der Veranstaltung zu geben (I3, Z. 443-444, 461-467).

Generell hängt die Planung laut den Interviewten von verschiedenen Faktoren ab. Diese lassen sich als strukturelle, individuelle und gesellschaftliche Vorgaben beschreiben.

Zu den strukturellen Vorgaben gehören die oben bereits genannten Besonderheiten des Standorts, damit einhergehend der Raum und die Objekte, das Budget, das Personal und die Zielgruppen:

Die Räumlichkeiten würden eine Rolle bei der Planung spielen, da durch den Denkmalschutz Änderungen des Gebäudes stark beschränkt seien. Da das Gebäude im Art déco gehalten sei, würden die Räumlichkeiten an sich aber auch eine Attraktion darstellen (I1, Z. 261-265; I3, Z. 105-107). Barrierefreiheit sei in ihnen nicht vollständig gewährleistet, da ein Teil des Museums nicht mit dem Rollstuhl zugänglich sei. Die Flexibilität des Konzepts, auch mit Bezug auf die Anpassung an Barrierefreiheit, sei also auch zentral bei der Planung (I2, Z. 39-44; 69-75). Dies habe nämlich einen zentralen Einfluss darauf, wie viel später verändert werden könne. So existierten Vitrinen, die verändert werden können, nur im Vestibül. Deswegen würden Sonderausstellung dort stattfinden (I. 2, Z. 89-95).

Auch die Sammlung per se, also die Auswahl an vorhandenen Objekten begrenzt die Planung und thematische Spezialisierung.<sup>6</sup> In Leipzig sei ein weites Spektrum an Objekten gesammelt worden, wodurch auch Kontexte dargestellt werden können (I2, Z. 475-480). Gleichzeitig sollten Objekte nur selten bewegt werden und somit auf neue ansprechende Weisen für das Publikum präsentiert werden, da konstante Bewegung auf Dauer den Objekten schade (I3, Z. 121-123). Die Ausstellung der Objekte sei somit auch abhängig von ihrem Erhaltungs- und Aufbereitungszustand.

Von allen Museumsakteur\*innen wird der Faktor Finanzierung hervorgehoben. So bestehe nur ein bestimmtes Budget, um Elemente im Museumskonzept zu erneuern, um zum Beispiel multimediale Angebote zu schaffen, aber auch um Werbung für das Museum zu machen (z.B. I1, Z. 125-126; 370-374). Dies hänge stark mit der institutionellen Rahmung des Museums als Lehrschausammlung der Universität Leipzig zusammen. Dadurch stehe die Lehre im Vordergrund, während Öffentlichkeitsarbeit eine sekundäre Rolle habe (I2, Z. 121-124). Das habe auch einen Einfluss auf das Ausstellungskonzept.

---

<sup>6</sup> Da ein Ausfuhrverbot von sämtlichen Antiquitäten aus Ägypten besteht, können keine weiteren ägyptischen Artefakte mit sicherer Provenienz erworben werden (vgl. Auswärtiges Amt 2019).

So würden sich Objektchronologien in der Lehre anbieten und seien deshalb auch ein Teil der Ausstellung (I2, Z. 117-120). Auch die Öffnungszeiten seien durch die universitäre Rahmung beeinflusst, da das Personal auch anderweitig in den universitären Betrieb eingebunden sei, z.B. in die Lehre und Forschung (I1, Z.180; 209). Durch die Universität gebe es auch ideelle Vorgaben. So sollen nicht nur individuelle Forschungsinteressen verfolgt werden, sondern der Transfer von Wissen zwischen Disziplinen ermöglicht werden (I1, Z. 174-178).

Ein weiterer Faktor, der von allen Mitarbeitenden genannt wird, ist der Umfang des Personals, der stark beeinflusst, wie viele Ideen im Museum tatsächlich umgesetzt werden können. Teile der Konzeption würden so von Praktikant\*innen oder Studierenden übernommen und nicht von Expert\*innen des Faches (vgl. z.B. I1, Z. 134-135). In den Interviews zeigt sich auch, dass die individuellen Interessen des Personals einen großen Einfluss darauf haben, wie und welches Wissen vermittelt wird (I1, Z. 286-291; I2, Z. 256-261).

Zu den gesellschaftlichen Forderungen zählen die Barrierefreiheit, Mehrsprachigkeit (neben Deutsch Englisch), Partizipation, in dem Angebote für Minoritäten geschaffen werden sowie Bezug auf Wandlungsprozesse in der Gesellschaft zu nehmen und somit verschiedene Perspektiven auf kulturelle Phänomene der Vergangenheit und Gegenwart aufzuzeigen (z.B. I. 1, Z. 412-417; I3, Z. 595-602).

Als individuelle Ansprüche der Akteur\*innen an die eigene Praxis wurde genannt, dass es wichtig sei, Konzepte zur Aktivierung der Besucher\*innen zu schaffen, ethisch vertretbare Entscheidungen bei der Konzeption der Ausstellungen zu treffen, auf Veränderung des Publikums einzugehen und somit besucherorientiert zu arbeiten, dabei jedoch den Charakter des Museums zu erhalten (I1, Z. 118-120, I3, Z. 218-220). Interessant ist auch die individuelle Interpretation gesellschaftlicher Vorgaben durch die Museumsakteur\*innen. So erwähnt Raue, dass Partizipation ein wichtiges Thema sei, Einfache Sprache aber abgelehnt werde (I1, Z. 72-78). Ein weiterer wichtiger Faktor sind die Publikumsvorstellungen der Museumsplanenden, auf die im nächsten Kapitel noch einmal ausführlicher eingegangen wird. Diese spielen eine zentrale Rolle bei der Planung der Ausstellung. Da in Leipzig ein breites Publikum erwartet wird, ist die Gestaltung der Vermittlungsangebote daran orientiert.

### **5.3. Publikumskonstruktion**

Da das ÄMGS eine Lehrschauammlung ist, sind die Studierenden ein wichtiges Publikum. Die Ausstellung ist daher insbesondere für sie konzipiert. Alle Interviewten geben jedoch trotzdem an, dass das Museum auch ein breites Publikum ansprechen solle und keine speziellen Zielgruppen. Dies schließe sowohl Hobby-Ägyptolog\*innen als auch Fachleute und Laien ein (I3, Z. 244-246). Auch alle Altersgruppen von Kindern bis Senior\*innen sollen das Museum besuchen können (I3, Z. 147). Weiter werden als Zielgruppen spontane Besucher\*innen genannt sowie Besucher\*innen von großen Kulturveranstaltungen in Leipzig, wie dem Wave-Gotik-Treffen (I2, Z. 292-293), und Menschen, die das Museum aus DDR-Zeiten kennen und nun wieder besuchen möchten (I1, Z. 91-

92). Seidel nennt als erwünschte Zielgruppe zudem gehörlose und sehbehinderte Menschen. Allgemein soll das Museum Menschen mit verschiedenen Hintergründen (I2, Z. 33-34) offenstehen. Seidel begrüße andererseits auch ein Publikum, das einen „gewissen Bildungsstand“ habe, da die Sammlung offiziell eine universitäre sei (I2, Z. 144-145). Raue gibt ferner an, dass im Museum keine Einfache Sprache verwendet werde, sondern verständliches Deutsch, da Einfache Sprache Menschen mit Benachteiligung häufig eher vertreiben würde, als positiv auf diese zu wirken (I1, Z. 76-86). Auf der Webseite des Museums bestätigt sich dieser Wunsch, ein weites Publikum ansprechen zu wollen: Tatsächlich werden auch dort keine speziellen Zielgruppen besonders hervorgehoben. Die Seite richtet sich sogar eher nicht an die Studierenden des Faches, sondern an die außer-universitäre Öffentlichkeit (vgl. Unterkapitel 4.3).

Als Motiv des Besuchs werden verschiedene Gründe vermutet. Alle Interviewten nehmen an, dass eine generelle Faszination und damit einhergehendes Interesse für das Alte Ägypten bei dem Publikum bestehen würden (z.B. I2, Z. 158-159). Seidel beschreibt, dass die meisten Besucher\*innen Vorwissen zum Thema hätten (I2, Z. 159-160). Hensel meint dagegen, dass Besucher\*innen ohne Vorwissen zum Alten Ägypten zunehmen würden (I3, Z. 611-612). Das Ausmaß des Interesses wird jedoch sehr variierend bei Besucher\*innen vermutet. In der ersten Konzeption wurde davon ausgegangen, dass ein Publikum sich selbst mit den Objekten stärker beschäftigt, die ihm interessant erscheinen, wenn man nicht zu viele Informationen auf großen Tafeln zugänglich macht, sondern diese in Taschentexten präsentiert, die aktiv von Besucher\*innen konsultiert werden müssen. Diese Vermutung habe sich jedoch nicht bestätigt (I2, Z. 58-62). Grünberg und Hensel betonen, dass mehr Informationen auf Tafeln und in den Vitrinen zur Verfügung gestellt werden müssten (I3, Z. 54-64). Es gebe zwar immer noch sehr interessierte Besucher\*innen, die sich länger Zeit nehmen, aber auch andere, die in möglichst geringer Zeit möglichst viel erfahren möchten. So geht Seidel davon aus, dass es zentral für Besucher\*innen sei, in kurzer Zeit die Inhalte des Museums kennenzulernen (I2, Z. 185-186). Grünberg und Hensel denken ebenfalls, dass Informationen „kurz und bündig“ dargestellt werden müssen und „[...] dass der Museumsbesuch nicht zu lange dauert, selbst wenn man sich alles anschauen möchte.“ (I3, Z. 172-175) Dies müsse bei der Planung von Vermittlungsangeboten berücksichtigt werden. Generell wird aber davon ausgegangen, dass die Besucher\*innen mit einem Interesse für das Alte Ägypten in das Museum gehen. Dabei seien Inhalte, die besonders große popkulturelle Signifikanz besitzen oder eine Form des Nervenkitzels wie Mumien darstellen, besonders gefragt:<sup>7</sup> „Es gibt dabei einige Menschen, die sich [auf die Betrachtung der Mumien] freuen und – ja – vor Schreck fast umfallen.“ (I3, Z. 474-475) Ferner halten aktuelle Thematiken, die durch die Presse bekannt gemacht werden, wie die Grabungen des Instituts in Ägypten, das Interesse der Besucher\*innen und motivieren zu einem Besuch (I1, Z. 92-96). Auch die Geschichte des Hauses aufgrund seiner besonderen Architektur sowie die der Sammlung seien von Interesse. Das Interesse für Teilgebiete der Sammlung sei ansonsten jedoch sehr individuell (I3, Z. 343-347). Zudem wird angenommen, dass ein Besuch des Museums für

---

<sup>7</sup> Man vergleiche zum Beispiel den Blockbuster „The Mummy“ von 1999 und die drei nachfolgenden Remakes, wobei das aktuellste von 2017 ist.



manche zum Abarbeiten von Attraktionen in Leipzig gehöre (I2, Z. 204).

Die Art der Aufbereitung, z.B. dass Objekte kontextualisiert werden und die thematische Einteilung der Sammlung, würden dafür sorgen, dass Interesse eher geweckt würde (I2, Z. 492-495). Dabei seien auch unterschiedliche Formate und Medien wichtig, um ein Publikum zu aktivieren, von dem angenommen wird, dass es sich Abwechslungsreichtum wünsche. So sollten idealerweise verschiedene Wahrnehmungskanäle angesprochen werden. Somit sei die Selbstbestimmtheit beim Besuch, auch bei der Form der Wissensaneignung, zentral, weshalb über einen Audioguide, durchs Ansehen und Anfassen von Objekten oder die Teilnahme an einer Führung Wissen vermittelt werden sollte (I3, Z. 197-201). Grünberg und Hensel führen zudem an, dass die Gesamterfahrung wichtig für das Publikum sei und auch die Öffnungszeit und die Preise eine Rolle spielten (I3, Z. 171-172, 191-194). Darüber hinaus würde der Unterhaltungsfaktor für Besucher\*innen immer wichtiger (I3, Z. 607). Teilweise bestehe auch kein Interesse an Faktenwissen, sondern an der Bestätigung der eigenen mythischen Theorien (I3, Z. 538-545).

Defizitär wird das Publikum hinsichtlich einiger Faktoren konstruiert: Es werde weniger Rücksicht genommen gegenüber bestimmten Umgangsformen im Museum, wie darin nicht zu essen oder zu trinken (I1, Z. 404-407). Diese seien nicht mehr bewusst. Auch sei die Aufmerksamkeitsspanne niedriger, was sich Raue durch das gegenwärtige „Zeitalter geringer Informationsaufnahme“ erklärt (I1, Z. 48-49). Des Weiteren würden Besucher\*innen weniger Eigenständigkeit bei der Beschäftigung mit den Objekten zeigen und seien stärker auf eine anschauliche Aufbereitung angewiesen (I3, Z. 608-613).

Ein Wandel in den Publikumsvorstellung ist auch in der Beschriftung der Vitrinen nachvollziehbar: In Abb. 5.4 ist eine handschriftliche Beschriftung in einer Vitrine zu einer Objektgattung zu sehen.

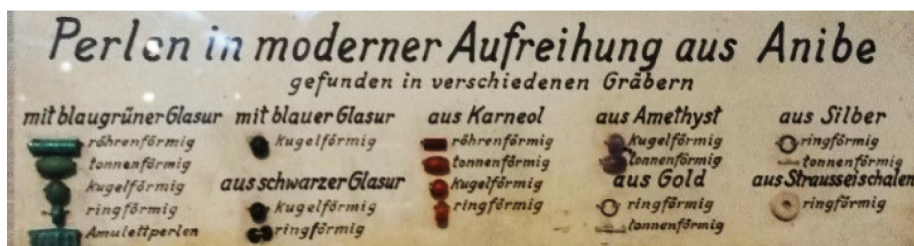
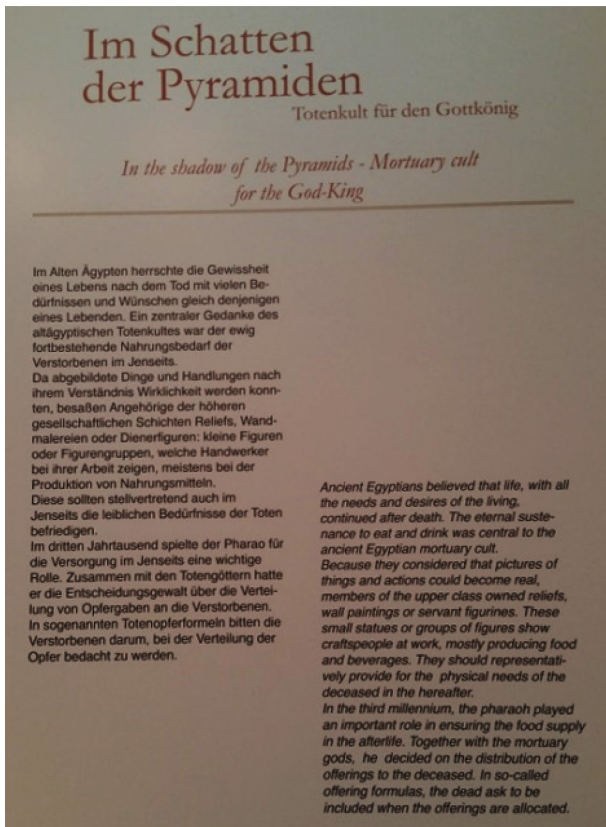


Abb. 5.4 Alte Beschriftung von Funden (Foto: LS)

Die Beschriftung ist sehr knapp und detaillos gehalten. Anhand der Vergilbung und der Handschrift ist zu vermuten, dass die Beschriftung älter ist als die meisten anderen Beschriftungen in anderen Räumen im Museum. Abb. 5.5 zeigt hingegen eine der großen Einführungstafel, die in deutscher und englischer Sprache einen Überblick über ein Thema geben und im Corporate Design des Museums gehalten ist.



**Abb. 5.5** Übersichtstafel (Foto: LS)

Dies gibt implizit Auskunft über die in die Objektdarstellung eingeschriebene Publikumsvorstellung der Museumsmitarbeitenden und die Veränderung der Zuschreibung des Wissens, das vermittelt werden sollte.

#### 5.4. Wissen im Museum

Die Interviewten benutzen verschiedene Formen von Wissen, um Prozesse, wie die Wissensvermittlung, zu unterstützen. Zudem haben sie individuelle Vorstellungen darüber, welches Wissen im Museum vermittelt werden sollte. Beide Wissensformen werden im Weiteren vorgestellt.

So versucht insbesondere Raue, Aneignung durch Bezüge auf allgemein menschliche Lebensrealitäten und Bezüge zu bekanntem Wissen zu ermöglichen. Es sei aber eine generelle Vorgabe, dass in Führungen zeitgeschichtliche Bezüge aufgeführt werden sollen. Darin wird auch versucht, zum Mitdenken anzuregen bzw. Aha-Effekt zu erzeugen. So schildert Raue, wie er Besucher\*innen anschaulich erläutert, dass z.B. die Bevölkerungsgruppen der Kinder und Frauen am stärksten gefährdet seien und sich dadurch erklären lasse, weshalb diese magischen Schutz durch Amulette am meisten benötigten. (I1, Z. 274-276) Die Reaktion des Publikums beschreibt er wie folgt: „Stimmt, darüber habe ich noch gar nicht nachgedacht!“ (I1, Z.276-277)

Auch weist Raue auf die Bedeutsamkeit von zeitgeschichtlichen Bezügen in Form von Vergleichen mit Gegenwartsphänomenen bei der Aneignung von Wissen hin. Dazu gehöre Wissen über den Standort und die Erwähnung der Geschichte des jüdischen Gründers des Instituts und seiner Verfolgung im Nationalsozialismus (I1, Z. 256-268).

Allgemein lassen sich sehr individuelle Vorstellungen über den Umgang mit Wissen je nach Vermittelnden festhalten. So gibt es z.B. Diskrepanzen dabei, welche Inhalte vermittelt werden sollen. Seidel betont so, dass Wissen über die Architektur und die Geschichte des Alten Ägyptens vermittelt werden solle (I2, Z. 5-7), während Raue sich eher gegen historische Abrisse ausspricht (I1, Z. 290-293). Als Grundlage für die Aneignung von Wissen werden die oben bereits dargestellten Interessenschwerpunkte genannt.

Von Grünberg wird zudem das Wissen um die eigene Begrenztheit bei der Vermittlung erwähnt. So seien Besucher\*innen zum Teil nicht bereit, von ihren eigenen Vorstellungen abzuweichen und verschließen sich den Inhalten. Den Vermittelnden fehle jedoch das Wissen darüber, wie damit umgegangen werden könne (I3, Z. 542-546). Diese Begrenztheit zeigt sich auch bei dem Umgang mit Schulklassen. Um diese allein zu betreuen, fehle laut Seidel die pädagogische Expertise bzw. werde dies nicht als Teil der eigenen Aufgaben betrachtet. Grünberg kritisiert zudem am eigenen Museum, dass es zu wenig Angebote der Wissensvermittlung außerhalb der Führungen gebe (I2, Z. 418-429). Raue bezeichnet das Museum ferner als „archaisch“, da nicht genügend interaktive Angebote bestehen. Dies sei durch äußere Umstände, wie den Denkmalschutz des Hauses und den Etat, bedingt (I1, Z. 124-126).

Das Museum wird auch als Ort der Generierung von neuem Wissen konzeptualisiert. Die Forschung im Museum solle so neues Wissen über das Alte Ägypten schaffen, das dann an Besucher\*innen weitergegeben werden könne. Dazu gehöre z.B. Wissen über die Entstehung des Fachs und des Wissens über die Objekte und dadurch die altägyptische Kultur (I1, Z. 180-188).

Auch thematisiert Raue das Wissen über sich in den wandelnden Ausstellungskonzepten widerspiegelnden gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Diskursen. Er weist beispielsweise daraufhin, dass in Zeiten von totalitären Systemen bestimmte Epochen des Alten Ägyptens besonders im Fokus des Forschungsinteresses liegen:

„[...] man kann natürlich nachvollziehen, wie gesammelt wurde und dass gerade in Zeiten, in denen man insgesamt autoritären Regimen sehr offen gegenüber stand – sei es im Kaiserreich, seien es spätere Politsysteme – die starken Epochen Ägyptens, z.B. das Neue Reich, immer ganz besonders favorisiert wurden, während die Zwischenzeiten eher als ‚Ausrutscher der Geschichte‘ betrachtet wurden, bevor wieder ein starker Herrscher auftrat, der das Land einte“ (I1, Z. 190-194).

Die Expert\*innen thematisieren inhaltliches Wissen auf verschiedene Weise in den Interviews. Dieses Wissen werde kontextualisiert dargestellt, um Inhalte über Vergangenes anschaulich zu machen und um das im Museum vermittelte Wissen zu plausibilisieren. Dabei würden die Objekte die Grundlage für jegliche Hypothesen über die altägyptische Kultur bilden (z.B. I2, Z. 487-495).

Interessant ist auch, was als relevantes und somit erlernenswertes Wissen zum Alten Ägypten erachtet wird. So schildert Grünberg die folgende Situation:

„Ich hatte einmal eine Gruppe, die mich gebeten hat, dass ich nur lustige Geschichten erzähle, sowohl aus der Sammlung als auch aus der ägyptischen Geschichte. Sie wollten eigentlich überhaupt keine Informationen und Fakten über die Objekte an sich. Das war sehr lustig, wir hatten Spaß, wobei sie aber sicherlich nichts gelernt haben, aber die Gruppe war vollkommen zufrieden.“  
(I3, Z. 444-447)

Anekdoten werden somit von Fakten abgegrenzt und nicht als etwas angesehen, was erlernenswert sei. Hier wird Unterhaltung als Grund für den Museumsbesuch betrachtet. Auch weisen die Expert\*innen darauf hin, dass teilweise das Wissen derselben angezweifelt werde, wenn es z.B. um die Beschilderung gehe. So würden Fachausdrücke von den Besucher\*innen manchmal nicht erkannt und stattdessen als Fehler betrachtet (I2, Z. 175-178).

Die Expert\*innen besitzen auch Erkenntnisse darüber, wie potenzielle Besucher\*innen auf das Museum aufmerksam gemacht werden können. So wird von Seidel und Raue Werbung als Ansprachemöglichkeit genannt. Diese könne sowohl in Form von einer Präsenz in den sozialen Medien als auch durch Werbung im Rahmen der Teilnahme an Allgemeinen kulturellen Veranstaltungen geschehen (I1, Z. 369-370; I2, Z. 296-299).

Wissen wird zudem als eigenes Wissen bzw. als Erfahrung der Museumsmitarbeitenden thematisiert. So werden Teile der Ausstellung aufgrund neuer Erkenntnisse umgestellt und verändert, z.B. werden auf die Übersichtskarte neue Orte eingetragen aufgrund von Nachfragen der Besucher\*innen zur Geographie (z.B. I3, Z. 565-571).

Eine Änderung im Wissen der Museumsmitarbeitenden lässt sich auch bei der Beschilderung nachweisen. So sagen alle Interviewten, dass die Taschentexte selten oder nicht angeschaut werden würden und somit eine objektnähere und zugänglichere Beschilderung notwendig werde. Auch erwähnt Grünberg das unterhaltungsfokussiertere Angebote wie Taschenlampenführungen erst nur für Kinder angedacht waren; diese hätten sich aber auch als attraktiv für Erwachsene erwiesen (I3, Z. 439-442). Sie weist zudem darauf hin, dass sie diesen Erkenntnisgewinn durch die Interaktion mit Besucher\*innen schätzt: „[...] aber generell finde ich das eigentlich immer nett, weil man irgendwann eine Betriebsblindheit aufbaut – und manche Menschen einem doch Einblicke geben können, bei denen man denkt: ‚Ja, klar, wieso habe ich nicht so logisch gedacht?‘“ (I3, Z. 546-549) Das Wissen der Vermittelnden ändert sich aber auch durch gesellschaftliche Einflüsse. So sei Barrierefreiheit heute sehr wichtig. Der Highlight-Raum sei für Rollstuhlfahrer\*innen jedoch nicht zugänglich. Das würde Seidel heute anders organisieren. Auch Zweisprachigkeit werde neuerdings immer bedeutsamer, was auch mit einer generellen Tendenz dazu in Museen zusammenhängen könnte (I2, Z. 64-75).

## 5.5. Umsetzung und Interaktion

Es herrschen verschiedene Kommunikationsprozesse im Museum vor. Diese werden im Folgenden zunächst nach den involvierten Akteur\*innen vorgestellt. So besteht Kommunikation unter Museumsmitarbeitenden, unter Museumsmitarbeitenden und Besucher\*innen und unter Besucher\*innen allein.

Die Kommunikation zwischen Museumsmitarbeitenden ist geprägt von Aushandlungsprozessen in Bezug auf die Planung der Sammlung, aber auch in Bezug auf die Vorstellungen darüber, welches Wissen für das Publikum relevant ist. So herrscht z.B. Uneinigkeit zwischen den Museumsmitarbeitenden, ob alle Objekte mit Beschreibungen versehen werden sollten (I2, Z. 47-49, 63-64). Die Interaktion beruhe häufig auf Besucher\*innenrückmeldungen in Form von direkter Kritik während des Besuchs, die in Dienstbesprechungen diskutiert würden. Dies könne zu Aktualisierungen im Konzept führen (I2, Z. 359-366). Bei Veränderungen im Museum sei immer eine Diskussion zwischen verschiedenen Spezialisten notwendig: Dazu gehören laut Hensel und Grünberg insbesondere der Restaurator und die Museumsassistenten, um logistische Fragen zu klären (I3, Z. 156-159). Generell würden bei Entscheidungsprozessen, welche die Ausstellung und das Konzept angehen, alle Mitarbeitenden berücksichtigt. Gerade bei Texten würden auch Praktikant\*innen in den Kommunikationsprozess einbezogen, um so zu prüfen, ob diese Texte für ein allgemeines Publikum verständlich sein und ob sämtliche Mitarbeitenden diese passend für das Museum finden (I1, Z. 73-76).

Interaktionen zwischen den Museumsmitarbeitenden und Besucher\*innen findet in verschiedenen Formaten statt wie der Führung, in Ausflügen, in Abendvorträgen mit Empfang und bei Museumsaktionen sowie medial durch Telefonate oder E-Mails und durch soziale Medien. Am häufigsten schildern die Expert\*innen Interaktionen aus Führungen. Dabei lassen sich bestimmte Ausprägungen festhalten. Zu diesen zählen inhaltliche Diskussionen, Anzweiflung und Aushandlung von Wissen, Informationsaustausch über Rahmenbedingungen, Lob, Kritik, Nicht-Wissen-Bekundungen sowie nonverbale Kommunikation wie Überraschung oder Desinteresse.

Inhaltlich würden heute häufig Fragen nach der Provenienz von Objekten und der Legalität des Besitzes von Besucher\*innen gestellt, früher kämen diese Fragen hingegen laut Seidel insbesondere von ägyptischen Besucher\*innen (I2, Z. 166-170). Außerdem würden inhaltliche Fragen zur Grabung, zum Totenkult und Bestattungspraktiken gestellt (I2, Z. 219-223). Rückmeldungen würden meist direkt nach der Führung mündlich gegeben. Grünberg berichtet so von Gesprächen über die Inhalte des Museums mit den Besucher\*innen, die allerdings häufig erst im Nachhinein stattfinden:

„[...] ich versuche auch, gerade bei Erwachsenengruppen, danach mit den Leuten ins Gespräch zu kommen. Man kann während der Führung immer wieder sagen: ‚Stellen Sie Fragen, wenn Sie Lust haben oder wenn Sie irgendwas nicht verstanden haben.‘ Das machen einige einfach nicht. Sie kommen dann danach auf einen zu und wollen unter vier Augen sprechen.“  
(I3, Z. 535-539)

Seidel erwähnt in diesem Zusammenhang, dass das Besucherverhalten sehr individuell

sei: Einige würden direkt während der Führungen Fragen stellen, andere erst danach. Beiden Möglichkeiten sollte Raum gegeben werden (I2, Z. 431-435, 451-452).

*Explizit* wird in allen Interviews attestiert, dass das vermittelte Wissen von den Besucher\*innen *nicht* angezweifelt würde (z.B. I2, Z. 164). Dies gibt auch Auskunft über die Wissensvorstellungen der Mitarbeitenden. Zwar werden Instanzen des Widerspruchs von Seiten der Besucher\*innen geschildert, aber dann nicht als Momente des Anzweifeln von Wissen betrachtet. So schildert Seidel, dass falsche oder unbekannte Schreibungen als Fehler von den Besucher\*innen angesprochen werden würde, aber dies wird nicht als Anzweiflung des Wissens dargestellt. Trotzdem würden in diesen Fällen Änderungen vorgenommen, meint Seidel (I2, Z. 175-178). Hensel schildert zudem Situationen, in denen von Lehrenden an Schulen inhaltliches Wissen angezweifelt werde (I3, Z. 519-522).

Auch gibt Grünberg Momente, in denen Mythen von Besucher\*innen als Wissen dargestellt würden:

„Besonders wenn ich oben bei dem Pyramidenmodell ende und dann sage: ‚Wir wissen nicht, wie die Pyramiden gebaut wurden.‘, hatte ich schon Diskussionen, die mir unfassbar erschienen. Manchmal weiß ich wirklich nicht, wie ich damit umgehen kann, weil es zuweilen schwierig ist, mit diesen Menschen zu diskutieren.“ (I3, Z. 542-545)

Grünberg weist auf die Probleme dieser Interaktion hin, dass von den Besucher\*innen keine Argumente zugelassen würden und häufig nicht zugehört werde.

Interaktionen zwischen Besucher\*innen und Museumsmitarbeitenden geschehen auch in Form von Aushandlungen, welche individuellen Wünsche in Führungen umgesetzt werden können. Dabei werde stark auf Besucherorientierung seitens der Mitarbeitenden geachtet. So schildert Seidel, dass die Definition der Familienkarte angepasst wurde, um verschiedene Familienmodelle zu berücksichtigen, nachdem von Seiten der Besucher\*innen daran Kritik geübt worden war (I2, Z. 368-373). Ferner hätten Besuchende um allgemeine Führungen gebeten, weil zuvor nur Spezialthemen in Führungen angeboten wurden. Diese Wünsche würden nicht nur direkt artikuliert, sondern auch impliziert durch Fragen nach allgemeinen Themen in Spezialthemenführungen oder auch durch Anmerkungen dazu, dass bestimmte Bereiche des Museums nicht Teil der Führung waren: „Ja, kann ich Sie zu dem anderen auch noch was fragen?“ (I2, Z. 591-593), Diese Wünsche können dann die Umsetzung von Konzeptänderungen hervorrufen.

Auch werden Instanzen des direkten verbalen Lobs für die gesamte Sammlung oder einzelner Elemente, wie das anfassbare Modell, beschrieben. Häufig gebe es auch direkte positive Rückmeldung in den Führungen: „viele sind überrascht, was man in dem Museum eigentlich alles lernen oder was man anhand der Objekte erzählen kann.“ (I3, Z. 406-408) Lob äußere sich aber auch nonverbal durch das Staunen über das Gebäude beim Eintreten (I3, Z. 353-355).

Eine weitere Form der Interaktion ist die Kritik am Museum oder an Führungen. Dabei scheint eine Diskrepanz zwischen der Vorstellung der Besucher\*innen und der Umsetzung des Museums durch die Mitarbeitenden vorzuliegen. Raue gibt einige Beispiele: „Es

gibt Themen, wie dass die Schrift zu klein oder zu groß ist oder dass sie nicht richtig hinterlegt ist. Auch wird mit Vermerk auf Sehbehinderungen eine Veränderung der Schrift gefordert. Sie sei zum Teil zu hoch oder zu niedrig angebracht. – Diese Form der Kritik gibt es natürlich in ausreichender Menge und Qualität.“ (I1, Z. 363-365) Auch Grünberg berichtet: „Beschwerden gibt es natürlich auch regelmäßig, aber eher über kleinere Dinge“ (I3, Z. 408). Somit werden häufig stilistische Entscheidungen kritisiert.

Es werde jedoch auch Kritik inhaltlicher Natur geäußert. So werde zum Beispiel in Frage gestellt, warum Fälschungen ebenfalls im Museum ausgestellt würden (I3, Z. 588-590). Zudem erwähnt Raue, dass Besuchende anmerken würden, dass man bei dem offenen Magazin nicht alle Objekte ausreichend ansehen könne. Raue verteidigt das offene Magazin mit dem Argument, dass die Objekte sonst gar nicht für die Öffentlichkeit zu sehen seien (I1, Z. 142-146). Ferner habe sich gezeigt, wie wichtig es sei, die Geschichte des Hauses wiederzugeben, da die Geschichte des Hauses und des Namensgebers durch seine jüdische Herkunft stark an die Vergangenheit Deutschlands gebunden und eine Aufarbeitung und Abbildung der Aufarbeitung für Besucher\*innen wichtig sei. Es stoße auf Kritik, wenn darauf nicht mehr direkt in der Ausstellung Bezug genommen werde (I3, Z. 591-602).

Auch komme es aufgrund dieser Kritik zur Anpassung der Einrichtung, so wurde, wie oben bereits erwähnt, die Übersichtskarte aktualisiert, aber auch Teile der Beschilderung geändert (I3, Z. 565-575). Eine weitere Form der Kommunikation mit Besucher\*innen ist die Behandlung schwieriger Themen, wie ethischen Fragen. So berichtet Hensel:

„[...] ,wenn man mit den Leuten ins Gespräch kommt und ihnen erzählt, warum wir keine ausgewickelten Körper zeigen, dann habe ich schon oftmals erlebt, dass man im Gesicht sieht, dass es Klick gemacht hat und die [Besucher\*innen] dann sagen: ‚Ja, das stimmt eigentlich.‘ Bei denen merkt man dann, dass sie zum Nachdenken angeregt worden sind, dass sie sich im Grunde genommen tote Menschen unter Glas ansehen.“ (I3, Z. 340-341).

Kritik wird auch nonverbal durch Desinteresse bekundet (I1, Z. 291-293).

Dass es auch Interaktionen unter Besucher\*innen gibt, wird durch die Aussagen der Expert\*innen offenbar. So scheine außerhalb des Museums über dieses gesprochen zu werden, da Hörensagen als ein Grund für das Bekanntsein des Museums genannt werde: „dass wir jetzt in einem Gebäude sind, in dem auch mehr Platz ist, das hatte sich schon schnell herumgesprochen und ich denke, [dadurch] hatten wir auch einen Besucherzuwachs.“ (I3, Z. 402-403)

Auch lässt die Aussage, dass das Museum aufgrund des guten Angebots und der Besucherorientierung vom Publikum weiterempfohlen wird, darauf schließen, dass wenigstens geplant ist, nach dem Besuch über das Museum zu reden (I3, Z. 452-453). Grünberg erwähnt zudem, dass sie selbst gerne an Führung mitlaufe, da dies die Möglichkeit eröffne, an den Gesprächen der Besucher\*innen unter sich teilzuhaben (I3, Z. 549-552). Dies lässt darauf schließen, dass auch Kommunikationsprozesse unter Besucher\*innen stattfinden.



Auf die Darstellung der Interaktionen nach Akteur\*innengruppen folgt nun eine Darstellung der Praxen im Museum nach zeitlichen und räumlichen Gesichtspunkten. So finden viele Prozesse wie die Konzeption des Museums, die Gestaltung der Führungen und anderer sozialer Angebote, jedoch ebenfalls die Forschung zu den Objekten, vor der tatsächlichen Nutzung des Museums als Ausstellungsort, der von Besucher\*innen frequentiert wird, statt. Auch die Schaltung der Werbung und die Einteilung der Zeiten der Museumsmitarbeitenden, die neben der Arbeit auch in die universitäre Lehre eingebunden sind, geht der eigentlichen Ausstellung der Objekte voraus (I2, Z. 334-339). Die Lehre selbst steht zum Teil ebenfalls in Verbindung zur Ausstellung. So wurde ein Audioguide im Rahmen einer Lehrveranstaltung entwickelt (I1, Z. 396). Der Museumsbesuch beginnt dann mit einer Interaktion an der Kasse mit dem Personal. Dem folgend kann das Museum individuell oder in Form einer Führung frequentiert werden. Zudem werden die Besucher\*innen während der Führungen basal in die Thematik des Museums eingeführt. Bei Führungen wird laut Raue nur bei „echten Spezialisten“ ein Unterschied im Tiefgang der Inhalte gemacht (I1, Z. 248-250). Auch wird das allgemeine Publikum vor dem Betreten eines Raumes gewarnt, da in diesem der Totenkult des Alten Ägyptens einschließlich unversehrter Mumien dargestellt wird (I1, Z. 113-120). Um die Aufmerksamkeit des Publikums zu halten, ist das Museum übersichtlich gestaltet (I3, Z. 174-175). Der Abschluss des Museumsbesuchs wird von den Mitarbeitenden derart gestaltet, dass Teilnehmende an einer Führung die Zeit bekommen, am Ende Fragen zu stellen. An der Kasse, die neben dem Ausgang ist, werden zudem einige der Publikationen des Museums zum Kauf angeboten, wie in Abb. 5.6 dargestellt.



**Abb. 5.6** An der Kasse zum Kauf stehende Publikationen (Foto: LS)

Ferner gibt es im Nachhinein die Möglichkeit sich tiefergehend mit dem Museum und seinen Inhalten zu beschäftigen, in dem man die Webseite besucht, der Facebookseite folgt oder sich gar dem Freundeskreis anschließt. Auch besteht durch die Kopplung an die Universität die Möglichkeit, Vorträge zum Alten Ägypten zu besuchen (I2, Z. 289-291).



## 6. Ertrag für die Theorie der Vermittlung von Wissen

Wie oben dargestellt, existieren verschiedene Praxen, um Wissen im Museum zu vermitteln. Diese basieren primär auf dem (pädagogischen) Wissen der Vermittelnden. Sie werden begrenzt durch individuelle, strukturelle und gesellschaftliche Rahmungen des Museums. Auch die Einbindung der Museumsakteur\*innen in andere (soziale) Praxen neben der Wissenskommunikation bedingt die Vermittlung von Wissen in Museen. In diesem Kapitel sollen diese Faktoren ausführlicher beleuchtet werden und die empirischen Ergebnisse in die Theorie eingebettet werden, um so Vorteile und Probleme dieser für das spezifische Untersuchungsfeld aufzuzeigen.

### 6.1. Adressat\*innenkonstruktionen

In dem oben vorgestellten Ansatz von Kade & Seitter (2007b) zu Formen des pädagogischen Wissens wird das Wissen über die Adressat\*innen als Teil des aufgabenbezogenen pädagogischen Wissens behandelt. Da Adressat\*innenkonstruktionen jedoch als zentrales Element der Erwachsenenbildungsforschung, aber auch als Grundlage der Museumsarbeit angesehen werden kann, wird das Wissen darüber in diesem Kapitel gesondert betrachtet.

Teil des Wissens über Adressat\*innen ist laut Kade & Seitter das Wissen über Zielgruppen, über das Potenzial dieser, aber auch über die Interaktion mit ihnen. Die Adressat\*innenvorstellung, an der sich die Museumsmitarbeitenden gegenwärtig orientieren, geht von einer digitalisierten und dynamisierten Gesellschaft aus, in der oft nicht viel Zeit für einen Museumsbesuch vorhanden ist und das Publikum daher in kurzer Zeit möglichst viel erleben möchte. Dabei stellt sich die Frage, was genau es ist, was Besuchende aus dem Museum mitnehmen möchten. Da die Vermittlung von Wissen über die Vergangenheit als zentrale Aufgabe der Institution in Bezug auf die Öffentlichkeit gedeutet wird, wird fehlendes Wissen und das Verlangen, sich dieses anzueignen, als einer der Gründe für einen Museumsbesuch angenommen. Da das Museum jedoch nicht nur ein Ort der Wissenskommunikation ist, sondern auch ein Ort des sozialen Austauschs und der Unterhaltung, werden auch andere Begründungen für einen Museumsbesuch von den Museumsmitarbeitenden berücksichtigt. Somit wird nicht nur Wissen, sondern auch ein Erlebnis als das angenommen, was ein Publikum erfahren möchte. Dies geht einher mit der oben von Lewalter & Noschka-Roos (2010) beschriebenen dritten Phase des Museums – dem Museum als Erlebnisort. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern das Publikum sich tatsächlich ein stärker erlebnisorientiertes Angebot wünscht oder ob eher von einem so gearteten Publikum ausgegangen wird durch das Wissen über die beschriebenen Tendenzen. Da die Besucherzahlen im ÄMGS in den letzten Jahren nicht abgenommen haben, obwohl das Museum laut Raue eher als „archaisch“ in Bezug auf interaktive Angebote zu beschreiben sei, kann davon ausgegangen werden, dass das Museum auch als Lernort immer noch eine wichtige Rolle spielt.

Die verschiedenen Expert\*innen besitzen zudem unterschiedliche Publikumskonstrukte. So spricht Seidel davon, dass ein „gewisser Bildungsstand“ bei dem Publikum zu erwarten sei, während Hensel eher äußert, dass auch immer mehr Menschen ohne Vorwissen

das Museum besuchen würden. Auch die Einstellung zu multimedialen erlebnisorientierten Angeboten und ihrer Relevanz für das Publikum ist unterschiedlich. So betonen zwei der Interviewten die Wichtigkeit dessen, während die anderen das Museum weiterhin als Lernort konzeptualisieren. Diese Vorstellungen könnten sich aufgrund der Sozialisation und daraus resultierenden Interessen der Interviewten ergeben haben. In dem Fall kann davon ausgegangen werden, dass das Wissen über die Zielgruppen durch die Biographie der Vermittelnden beeinflusst ist.

Das Publikum wird in verschiedener Hinsicht implizit als defizitär konstruiert. Durch die Angebote der Vermittlung von Wissen, wie den Führungen oder den Beschilderungen zu den Objekten, soll die Möglichkeit der Optimierung des eigenen Wissensdefizits für Besuchende bereitgestellt werden. Es besteht somit das Bild eines optimierungs- bzw. lernwilligen Museumspublikums. Es werden jedoch auch Fälle der Aneignungsverweigerung geschildert, in denen die Museumsmitarbeitenden keine Möglichkeit sehen, neues Wissen zu vermitteln. Vielmehr versuchen Besuchende dann bereits außerhalb des Museums erworbenes, von den Museumsmitarbeitenden aber als mythisch oder populärwissenschaftliches Wissen eingeschätztes Wissen legitimieren zu lassen. Auch die Selbstständigkeit der Besucher\*innen betreffend werden sehr unterschiedliche Eindrücke geschildert. So gibt es Besuchende, die sich lange und eigenständig durch das Museum bewegen, zunehmend sei aber eine Unterstützung in Form von Führungen und Beschilderungen notwendiger.

Darüber hinaus verfügen die Museumsakteur\*innen über Diagnosewissen in Bezug auf das Publikum. So wird reflektiert, welche Methoden und Inhalte das Interesse der Besuchenden halten können. Auch besteht Wissen über die Angemessenheit bestimmten Wissens für verschiedene Zielgruppen in Bezug auf ethische Fragen wie der Ausstellung von Toten.

Wie von Habsburg-Lothringen beschrieben, ist das Publikumsverständnis in Objektinszenierung eingeschrieben. Tatsächlich lässt sich dies im ÄMGS beobachten. Ein von der Digitalisierung geprägtes Publikum macht eine Verwendung von QR-Codes sinnvoll. Auch die Ergänzung der älteren Taschentexte durch neue kürzere Beschilderungen in den Vitrinen verweist auf diesen Trend. Die sich widersetzenden Tendenzen sowohl inhaltlicher als auch konzeptioneller Natur bei der Vermittlung von Wissen geben ein unterschiedliches Adressat\*innenverständnis der Museumsakteur\*innen wieder. Dies scheint dem von Habsburg-Lothringen genannten Trend in den letzten Jahrzehnten der Museumsarbeit im Kleinen widerzuspiegeln. Die „Pluralität von sozialen Zugängen und individuellen Aneignungsspielräumen“ (Kade & Seitter 2005, S. 10) hat sich zudem im Museum durch eine größere Anzahl an Angeboten, die sich an ein breites Publikum richten sollen, erhöht. Auch scheint die Beobachtung der Museumsmitarbeitenden, dass mehr Menschen ohne Vorwissen – sowohl über die ägyptische Kultur als auch über die Umgangsform im Museum – darauf hinzuweisen, dass ein diverseres Publikum mit dem Museum in Berührung kommt und diesen als potenziellen Ort der Wissensaneignung nutzen. Es stellt sich nichtsdestotrotz die Frage, inwiefern einige Bevölkerungsteile allein durch den Ruf des Museums als Musentempel sich von diesem nicht angesprochen fühlen und inwiefern das Museum von Teilen des Publikums nicht als Lern- sondern als

Unterhaltungsort wahrgenommen wird: „Das Museum ist ein Ort, der grundsätzlich zwar allen zugänglich ist, aber dennoch soziale Demarkationslinien zieht und immer noch bildungsbürgerlich definiert ist.“ (te Heesen 2012, S. 10). Dabei ergibt sich dann auch die Frage, welches Wissen dennoch angeeignet wird und wie und ob dies mit den Vermittlungsintentionen der Museumsmitarbeitenden korreliert.

## **6.2. Wissensformen im Museum**

Wissen ist, wie oben beschrieben, laut Kade und Seitter eine wichtige Ressource der Gesellschaft. Das Museum fungiert dabei unter anderem als Ort der Wissensvermittlung und -aneignung. Es stellt sich jedoch die Frage, welches Wissen – insbesondere pädagogische Wissen – die Vermittelnden in Museen kommunizieren und nutzen. Wie sich im vorherigen Kapitel zeigte, wird pädagogisches Wissen für den Museumskontext in verschiedener Weise von den Expert\*innen aufgegriffen. Im Folgenden sollen die verschiedenen Wissensformen, welche im Museumskontext relevant sind, skizziert werden. Dazu zählen neben dem pädagogischen Wissen auch feldspezifisches und objektspezifisches Wissen.

### **Pädagogisches Wissen**

Pädagogisches Wissen kann, wie oben beschrieben, aufgabenbezogen sein. Eine für die Aufgabe relevante Wissensform ist das Wissen über die Adressat\*innen, welches im vorherigen Abschnitt für den spezifischen Kontext Museum dargestellt wurde. Des Weiteren haben Kade & Seitter für ihre Untersuchungsfelder Wissen über die Vermittlung, über Wissen und über die Überprüfung desselben dokumentiert.

Wie im fünften Kapitel bereits aufgezeigt, besitzen die Museumsakteur\*innen verschiedene Formen von Vermittlungswissen. Dazu gehört das Wissen über Abläufe, aber auch über methodische und didaktische Entscheidungen und ihre Auswirkungen. Auch existiert Wissen über Aneignungsprozesse, welche sich an dem Interesse und der Faszination der Besuchenden orientiert. Zudem werden eigene Defizite bei den Vermittlungsmethoden thematisiert sowie die Frage, wie diese mit den vorhandenen Mitteln ausgeglichen werden können. Es hat sich dabei gezeigt, dass die Vorstellungen der Vermittelnden darüber jedoch sehr individuell sind und Diskrepanzen in den Vorstellungen vorherrschen können.

Als Wissen über Wissen kann die Kenntnis darüber gedeutet werden, dass kontinuierliche Veränderung eine Folge neuer Erkenntnisse ist. Eine Erweiterung von Wissen der Besuchenden ist dabei stark an Interesse gekoppelt. Dadurch wird erst ein Lernprozess ermöglicht, der einen Wandel im Wissen verursachen kann. Im ÄMGS wird durch Zeitbezüge und Anknüpfungen an bestehendes Allgemeinwissen versucht, Wissen über die altägyptische Kultur zu vermitteln. In Anbetracht der neurologischen Besonderheiten des Lernens Erwachsener ist festzuhalten, dass der Ansatz, an bereits vorhandenes Alltagswissen der Besucher\*innen anzuschließen, eine interessante Möglichkeit darstellt, Aneignung von Wissen zu ermöglichen. Vorhandenes Wissen der Besuchenden macht

aber gerade auch die Vermittlung von Wissen schwierig, da eine Überschreibung bereits vorhandener Kenntnisse oft verweigert wird.

Die Museumsmitarbeitenden selbst gehen zum Teil von einem alltäglichen Wissensbegriff aus, also von „Wissen als Gewissheit, als unumstößliches Faktenwissen“ (Nolda 2001, S. 103). Dadurch werden einige der Formate im Museum, wie die oben aufgeführte Anekdotenführung, nicht als Teil der Wissensvermittlung wahrgenommen. Nolda weist darauf hin, dass aber zwischen verschiedenen Formen des Wissens wie „dem Alltags- und dem Sonderwissen, dem deskriptiven und dem valuativen, dem deklarativen und dem prozeduralen Wissen [...]“ (Nolda 2001, S. 104) unterschieden werden kann. Wodurch auch weitere Angebote des Museums als Wissensvermittlung betrachtet werden können. Durch diese erweiterte Auffassung des Wissens stellt sich jedoch auch die Frage nach der Legitimation des im Museum vermittelnden Wissens und wie sich dieses gegen falsche oder mythische Vorstellungen behaupten kann. Dies gewinnt gerade mit aktuellem Zeitbezug der Fake News und Verbreitung von unbelegten Informationen durch soziale Medien an Relevanz und erfordert eine Auseinandersetzung damit, was als Fake News bezeichnet und wie in Orten der Vermittlung von Wissen damit umgegangen werden kann (vgl. Schrader & Brandt 2018).

Eine Wissensform, die im Museum nicht leicht nachvollzogen werden kann bzw. in der von Kade & Seitter beschriebenen Weise nicht vorhanden ist, ist das Überprüfungswissen. So ist im Museum die Rollenverteilung bei der Überprüfung verschoben. Museumsmitarbeitende werden so durch Feedback und Kritik selbst zu Aneignenden und überprüfen ihre eigene Kompetenz, indem sie das Feedback besprechen und evaluieren. Somit kann eher von einem doppelten Prüfungswissen ausgegangen werden. Die Besprechung des Feedbacks in der Gruppe forciert zudem die Aufforderung, sich zu verändern, genau wie die Öffentlichkeit des Feedbacks in sozialen Medien. Die Follower werden somit zu Prüfenden und Evaluierenden. Die Überprüfung von Wissensaneignungen der Besucher\*innen wird im Museum dagegen nicht offiziell thematisiert, da die individuelle Orientierung das zentrale Lernformat ist. Nur in Führungen kann die Bestätigung der Wissensaneignung implizit durch die Nachfragen der Besuchenden nachvollzogen werden. Auch Feedback zur Sammlung gibt die Auseinandersetzung mit derselben wieder und kann somit als impliziter Beweis für Aneignung gelten.

In den Interviews ließ sich auch das phasenbezogene Wissen der Expert\*innen nachvollziehen. So existiert das Wissen über bestimmte zeitliche und räumliche Übergänge und Abgrenzungen. Das Draußen im Falle des ÄMGS ist doppelt zu sehen, da es sowohl auf den Raum außerhalb des Museums referiert als auch außerhalb der universitären Ägyptologie. Beide Räume müssen – zum Teil parallel – für ein breites Publikum geöffnet werden, um so Studierende, aber auch Besuchende anzuziehen. Dabei dient die museale Verbindung des Studiengangs als Anziehungsfaktor, jedoch ebenso die universitäre Einbindung des Museums als Legitimationsfaktor des darin (re-)produzierten Wissens. In Bezug auf die räumliche Strukturierung – die oben dargestellt wurde – immer auch zeitlich gekoppelt ist, lässt sich festhalten, dass bei Besucher\*innen und Studierenden dann ganz unterschiedliche zeitliche Strukturen fassen. So soll das potenzielle Publikum zu einem Besuch, der zeitlich eher kurz gefasst ist, potenzielle Studierende zu einem Studium, das

eher lang ausgelegt ist, motiviert werden. Im Museum sollen beide Gruppierungen dann Raum finden. Die Gewährleistung dessen beweist das zeitliche und räumliche Strukturierungswissen, das die Planenden besitzen. Aber auch die Einbindung der Wissensvermittlung sowohl an Besuchende als auch an Studierende des Fachs in andere Praxen, wie der Forschung oder der Planung des Museums benötigt phasenbezogenes Wissen. Auch auf der Mikroebene der Planung zeigt sich dieses Wissen: So werden bestimmte Längen für Texte festgelegt, um die Aufmerksamkeit zu halten. Auch können Führungen nur zu bestimmten Zeiten stattfinden, da die Einbindung in andere Aufgaben, wie die Lehre oder Forschung, auch vorhanden ist. Daher besteht ein Wissen um die Begrenztheit der eigenen zeitlichen Ressourcen. Das Wissen darüber, dass Wandel gekoppelt ist an Zeit zeigt sich darin, dass ein Zusammenhang hergestellt wird zwischen den verschiedenen Aufenthaltsspannen und dem Interesse bzw. Lernbedürfnis der Besuchenden. In den verschiedenen Phasen zeigt sich das Wissen über verschiedene soziale Strukturen. So kommt es zu Beginn zu einer Konsolidierung von Konflikten (z.B. aufgrund verschiedener Vorstellungen bezüglich der Rahmenbedingungen des Besuchs), die die Museumsakteur\*innen klären müssen. Auch das Wissen über den professionellen Umgang mit Konfliktsituationen, wie Missverständnissen mit Besuchenden oder bei der Kommunikation von Wissen, gehört zu dem Wissen der Museumsakteur\*innen. Dabei entstehen jedoch immer wieder Situationen, die neue Herausforderungen darstellen und die nicht immer direkt gelöst werden können.

Dies führt zur dritten Form des pädagogischen Wissens, des Selbstbeobachtungswissens. Dieses schließt den eben genannten effizienten Umgang mit Konfliktsituationen ein. Dabei besteht die Professionalität in der Vermittlung des fachspezifischen Wissens und des Wissens über die eigenen Objekte: Man sei Expert\*in für das eigene Fachgebiet; Wissen über andere Gebiete könne nicht vermittelt werden. Auch der persönliche Lernprozess durch den Wandel im Wissen der Vermittelnde durch neue Forschungserkenntnisse wird erwähnt und ist somit Teil des Umgangs mit Wissen im Museum. Vermittelnde sind somit gleichzeitig auch immer Aneignende.

## **Feldspezifisches Wissen**

Aus den Interviews ließ sich neben pädagogischem Wissen auch eine weitere Wissensform rekonstruieren: das feldspezifische Wissen der Akteur\*innen. Dieses beschreibt das Wissen um die Einflussfaktoren auf die Konzeption und Ausführung des Museums. Da das Museum kein explizit-eindeutiges pädagogisches Setting ist, wird Wissen, das für die Gesamtheit aller museumsspezifischen Aufgaben relevant ist, notwendig. Es betrifft somit sowohl die Vermittlung von Wissen als auch alle anderen Praxen im Museum wie die Forschung oder das Sammeln. Das Wissen lässt sich in verschiedene Bereiche gliedern. So gibt es individuelle, strukturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Zu dem Wissen über individuelle Ansprüche zählen z.B. ethische Entscheidungen. Diese lassen sich nicht nur als aufgabenspezifisches pädagogisches Wissen beschreiben. Vielmehr spielen sie auch eine Rolle bei anderen musealen Praxen als der Vermittlung von Wissen, wie dem Ausstellen und der Unterhaltung der Besuchenden. Auch das Wissen über strukturelle Vorgaben wie die Finanzen betrifft nicht nur, aber auch

die pädagogische Praxis. Es ist aber auch relevant für alle anderen Praxen wie das Forschen und das Ausstellen. Auch gesellschaftliche Forderungen wie die nach Barrierefreiheit haben nicht nur Einfluss auf die Vermittlung von Wissen an verschiedene Zielgruppen, sondern betreffen generell die Zugänglichkeit des Museums, auch als Ort der Unterhaltung oder Geselligkeit. Damit lässt sich das Wissen über feldspezifische Einflussfaktoren als hybrides Wissen bezeichnen, das zwar auch als Teil des pädagogischen Wissens – z.B. als Teil des aufgabenbezogenen Wissens – beschrieben werden kann, aber auch alle anderen musealen Praxen wie die Forschung oder das Bewahren der Objekte betrifft. Diese wird von Kade & Seitter durch ihren Fokus auf pädagogisches Wissen nur insofern beachtet, als seine Ausformungen für die pädagogische Praxis in hybrid-uneindeutigen Settings relevant ist. Dadurch wird jedoch die enge Verketzung von pädagogischen und nicht-pädagogischen Aufgaben ausgeblendet. Dabei ist zu beachten, dass trotzdem nicht mit Dinkelaker (2008) davon gesprochen werden kann, dass keine pädagogischen Intentionen vorliegen. Vielmehr sind diese vorhanden, mischen sich aber mit anderen Intentionen, wie ökonomisch sinnvoll zu handeln oder neben der Vermittlung von Wissen auch genügend Zeit für die Generierung von neuem Wissen in der Forschung zu haben. Daher ist gerade das feldspezifische Wissen, das sowohl die pädagogischen als auch alle anderen Aufgaben im Museum betrifft höchst relevant im Rahmen der Erwachsenenbildungsforschung.

## **Objektspezifisches Wissen**

Die Eigenlogik der Objekte bestimmt die Ausrichtung des Museums und welches Wissen darin vermittelt werden kann. Sie bilden den Kern des Museums in verschiedenster Hinsicht: Sie sind Forschungsobjekte, Ausstellungsobjekte und Kommunikationsinhalte im Umgang mit Studierenden, Besuchenden und Forschenden. Wissen ist, wie von Habsburg-Lothringen (2018) beschrieben, in die Objekte eingeschrieben – insbesondere Wissen über „die Konzepte und Arbeitsmethoden der Sammler/innen und Forscher/innen vergangener Zeiten“ (Habsburg-Lothringen 2018, S. 8). Das objektspezifische Wissen vereint also nicht nur das Wissen der gegenwärtigen Museumsakteur\*innen, sondern erlaubt auch eine Rekonstruktion vergangenen Wissens. So beschreibt von Falck: „Zentral für das museale Phänomen ist die Stellung des musealen Objektes“, diese ergebe sich aus dem materiellen und ideellen Wert des Objekts (Falck 2011, S. 413-414). Dies kann sich sowohl auf das Ausstellungswissen als auch auf das Wissen um den antiken Gebrauch der Objekte beziehen. Fachwissenschaftende sind daher essenziell, um dieses Wissen zu erschließen und dann zu vermitteln (Falck 2011, S. 418). Durch die Kontextualisierung der Objekte im Museum wird dieses Wissen für Besuchende zugänglich gemacht. Das Wissen über Objekte wird somit pädagogisiert. Entscheidungen über die genaue Auswahl und Aufbereitung derselben sind Teil der pädagogischen Kommunikation. Das objektspezifische Wissen bildet somit die Schnittstelle zwischen archäologischem und pädagogischem Wissen. Es kann daher als die Wissensform beschrieben werden, die dem Museum eigen ist.

Festgehalten werden kann, dass nicht alle Wissensformen gleich stark thematisiert

werden und somit in der Wahrnehmung der Akteur\*innen rangieren. So nimmt das Wissen über Wissen einen größeren Raum ein als das Überprüfungswissen. Dies geht damit einher, dass im Museum objektspezifisches Wissen, das eng in Verbindung mit dem Wissen über Wissen steht, besondere Relevanz hat.

### **6.3. Museen als hybride Settings**

Der Umgang mit Wissen ist immer gerahmt durch das Setting, in welchem derselbe stattfindet. Es ist daher notwendig, das Setting Museum genauer zu beschreiben, um den Prozess der Wissensvermittlung nachvollziehen zu können. Im Folgenden wird dies für das Beispiel des ÄMGS versucht, um im darauffolgenden Kapitel den Umgang mit Wissen in kulturhistorischen Museen am Beispiel des ägyptischen Museums darlegen zu können.

Das Setting Museum lässt sich als hybrid im doppelten Sinne beschreiben: Es ist einerseits in seiner allgemeinen Bedeutung von sich vermischenden Elementen als hybrid zu definieren. D.h., das Setting ist hybrid in Bezug auf die Vermischung verschiedener Lernformate. Andererseits ist es hybrid in der Verwendung wie sie bei Kade & Seitter und Dinkelaker zu finden ist. Dort ist hybrid in Bezug auf hybrid-uneindeutige Settings, in denen Lernen mit anderen Sozialformen changierend auftritt, gemeint. Des Weiteren lassen sich hybride Wissensformen attestieren, wie das Wissen über Einflussfaktoren auf die museale Praxis. Diese sind insofern hybrid, als dass sie nicht als rein pädagogische Wissensformen klassifiziert werden können, sondern an der Schnittstelle von pädagogischen und anderen Wissensformen zu verorten sind. Dies wird im Folgenden näher ausgeführt.

Wissen wird in verschiedenen Settings kommuniziert. Dabei lassen sich im Bereich der Vermittlung und Aneignung von Wissen bereits verschiedene Formate festhalten, die sich überschneiden. Um diese verschiedenen Formate zu beschreiben, wird sich an der oben vorgestellten Typologie von Dinkelaker (2018) orientiert. Dazu gehört das Format der Lernstätte, welches ein Beispiel der individuellen Orientierung mit Vermittlungsfokus ist. Dies bedeutet, dass Besuchende sich selbständig mit der zuvor konzipierten Ausstellung auseinandersetzen. Als Teil dieses Formats wird ein Raum speziell als Ort eingerichtet, der Lernen ermöglichen soll. Zudem ist die Lernstätte häufig an sich ein besonderer Ort, was Menschen dazu motiviert, gerade dahin zu kommen, um sich Wissen anzueignen. Dies lässt sich auch für das ÄMGS nachweisen. So wurde immer wieder der Raum des Museums als besonderer Ort in den Interviews hervorgehoben. Dieser bildet den Rahmen für jegliche Vermittlungsbemühungen. Somit kann die strukturelle Vermittlung durch die Organisation der Räume mit didaktischer Absicht im Museum attestiert werden. So zeigt sich in der räumlichen Strukturierung sogar, welche übergeordneten Zielgruppen, nämlich Studierende des Faches einerseits und ein allgemeines Publikum andererseits, angesprochen werden sollen. Dies ergibt sich aus der gemischten Sammlungsstruktur in chronologische und thematische Räume. Die Eingangshalle führt zudem durch ihr imposantes Design bereits in die Geschichte des Museums ein, was durch Erläuterungen zum Haus in Form von Tafeln oder Anmerkungen in den Führungen forciert wird. Gerade

die strukturelle Vermittlungsform erscheint also im Museumskontext sehr relevant. Sie sollte auch bei der Konzeption eines Museums, wie in den Expert\*inneninterviews explizit erwähnt, bedacht werden.

Das Museum ist jedoch auch Raum anderer Settings wie der Interaktion zwischen Vermittelnden und Aneignenden. Es kann sogar nach Dinkelakers Typologie von Bildungsveranstaltungen gesprochen werden, da z.B. in Führungen, bei Vorträgen sowie großen Kulturveranstaltungen, wie der Nacht der Museen, die Vermittelnden vorgeben, welche Inhalte wie aufbereitet angeboten werden. Auch liegt die Vermittlung von Wissen bei diesen Veranstaltungen zum Großteil in den Händen der Vermittelnden. Es besteht somit eine eindeutige Rollenverteilung.

Die mediale Vermittlung von Wissen findet durch die Webseite, soziale Medien und Bücher im Shop statt. Dies hat gerade für kleine Museen große Relevanz, da so auch erst Wissen über die Existenz des Museums bei potenziellen Besuchenden geschaffen wird. Durch eine gut geführte Webseite und Präsenz in den sozialen Medien kann so bereits ein Überblick gegeben werden, was die Besonderheit des Ortes ausmacht. Mediale Kommunikation zwischen Besuchenden und Museumsmitarbeitenden lässt sich auch durch E-Mail-Kontakt attestieren. Dabei wird auch Wissen, sowohl zu formalen Fragen als auch zu inhaltlichen, vermittelt. Somit kann wie von Nolda (2004) beschrieben, mediale Vermittlung von Wissen im Bereich der kulturellen Bildung als zentrales Vehikel zur Information oder zum Austausch gedeutet werden. Da das Museum eine nicht mehr existierende Kultur behandelt, die an die Geschichte des heutigen ägyptischen Staates geknüpft ist, kann die mediale Vermittlung von Wissen im Internet auch als Form dienen, Menschen über die Inhalte des Museums zu informieren, die rein geographisch nicht die Möglichkeit haben, das Museum zu besuchen. Da die Webseite des ÄMGS jedoch nur in deutscher Sprache vorliegt, mit der Ausnahme einiger Faltblätter in anderen Sprachen, ist die Zugänglichkeit für ein ausländisches Publikum stark eingeschränkt.

Im Museum wechseln sich diese Formate, wie die individuelle Orientierung, die Interaktion unter Anwesenden und die mediale Vermittlung, immer wieder ab, sodass hybride Formen zwischen den einzelnen Lernformaten entstehen. Dies ist zum Beispiel der Fall bei Nachfragen per Mail oder in der Sammlung, da dann die individuelle Orientierung mit direkter Interaktion gemischt ist. Auch können Bücher zwar online gekauft werden, wenn sie stattdessen jedoch im Shop gekauft werden, liegt ein hybrides Lernformat vor, da eine Mischung aus individueller Orientierung und medialer Vermittlung von Wissen durch den Besuch und die nachgehende Beschäftigung mit dem Buch besteht.

Die verschiedenen Lernformate haben ferner Einfluss auf die Vermittlungsbemühungen der Museumsmitarbeitenden, da nur in bestimmten Formaten (Nicht-)Wissenszuschreibungen überprüft werden können. So können durch Fragen und die Deutung von nonverbaler Kommunikation nach Führungen Defizite in den Vermittlungsbemühungen revidiert werden. Dies ist jedoch schwieriger bei Angeboten der individuellen Orientierung. Dabei sind die Vermittelnden auf Feedback durch die Besuchenden angewiesen. Somit bekommt die mediale Kommunikation auch im Bereich der Wissensaneignung durch die Vermittelnden Relevanz.

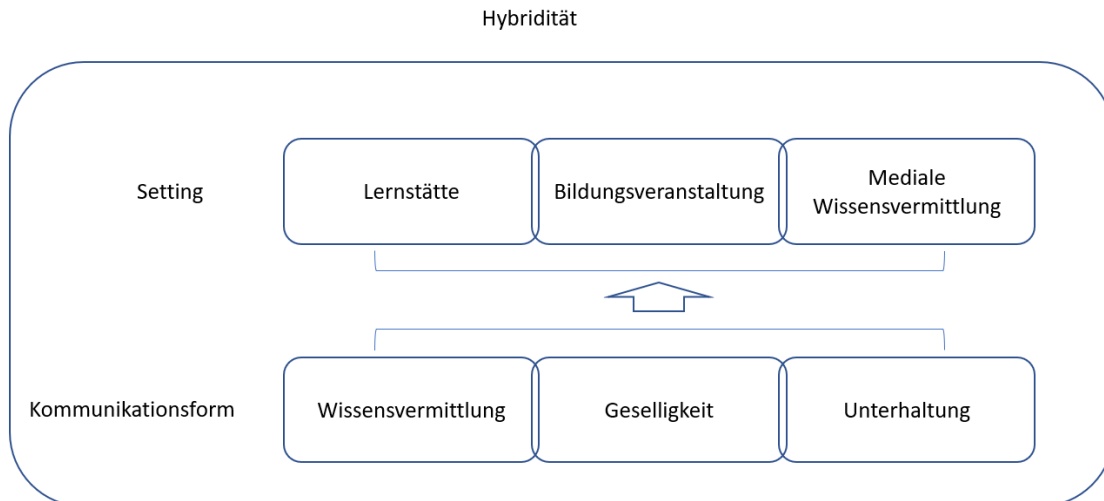


Neben der Hybridität der Lernformate im Museumskontext lässt sich das Museum auch als hybrid-uneindeutigen Setting nach Kade & Seitter (2007) bzw. Dinkelaker (2008) beschreiben, da auch verschiedene Kommunikationsformen changierend auftreten. Dies ist stark an das Lernformat gebunden. So treten in direkten Interaktionen zwischen den Museumsmitarbeitenden und Besuchenden andere Formen auf als bei medialer Kommunikation.

Zu den unterschiedlichen im Museum auftretenden Kommunikationsformen gehören die Unterhaltung, d.h. Kommunikation, die Spaß als Ziel hat, Geselligkeit, d.h. Kommunikation, die zum Ziel hat, gemeinsam mit anderen Zeit zu verbringen, die Selbstbehauptung, z.B. bei der Durchsetzung von Ausstellungskonzepten, die organisatorische Kommunikation, z.B. Aufgaben- und Kompetenzteilung, das Verhandeln, z.B. mit anderen Institutionen, die Wissenskommunikation und die pädagogische Kommunikation. Auch Lob und Kritik können als eigene Kommunikationsformen genannt werden. Dabei fungieren sie als Auslöser für die Wissensvermittlung bei den Museumsmitarbeitenden. Andere Praxen lenken von diesen Kommunikationsformen ab oder verhindern diese kurzzeitig sogar. Diese Praxen, die intrinsisch zum Museum gehören, sind das Sammeln, das Bewahren und Ausstellen der Objekte, die Forschung in Form von Recherche und dem Verfassen von Publikationen (vgl. auch Falck 2011, S. 409). Gerade im Rahmen der kulturhistorischen Museen hat die Auseinandersetzung mit Objekten einen zentralen Platz, da der Kontakt zur Öffentlichkeit der Altertumswissenschaften durch die „Präsentation von (rekontextualisierten) Objekten“ möglich ist. Dadurch ist erst eine „gesellschaftliche Legitimation“ gewährleistet (Falck 2011, S. 411).

Überdies steht jedoch die pädagogische bzw. Wissenskommunikation an erster Stelle, da dies ausgeschriebenes Ziel der Lehrschausammlung ist. Die kommunikative Verfasstheit der pädagogischen Kommunikation lässt sich je nach Lernformat im Museum also unterschiedlich beschreiben. Doch meist lässt sie sich als netzwerkartig und wechselnd deuten, da sie sich mit den oben genannten Praxen und Kommunikationsformen abwechselt und zwischen diesen zu verschwinden scheint, um in Form von medialer Kommunikation z.B. wieder aufzutauchen.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass in den verschiedenen Settings verschiedene Kommunikationsformen changierend auftreten. So kann das Museum als Lernstätte gelten, in der aber nicht nur gelernt wird und welche Bildungsveranstaltungen anbietet, die auch besucht werden, um Geselligkeit zu erleben, wie Abb. 6.1 zeigt:



**Abb. 6.1** Beispiele für die doppelte Hybridität des Settings Museum

Als Zweck von Museen wurden das Ausstellen, Bewahren und auch Wissen vermitteln genannt. Bei der Auswertung der empirischen Daten ergab sich aber, dass hinter diesem explizit angegebenen Zweck implizit auch der Gedanke besteht, das Museum als Erlebnisort und als Ort der Unterhaltung zu betrachten. Auch die tatsächliche Kommunikation verweist darauf, dass das Museum eher als hybrides Setting betrachtet werden kann, dessen Zweck sich in der Erfüllung verschiedener sozialer Praktiken beläuft.

#### 6.4. Umgang mit Wissen in Museen

Der Umgang mit Wissen in kulturhistorischen Museen lässt sich am Beispiel des ÄMGS als vielschichtig und hybrid beschreiben. Das Museum zeigt sich als Ort der Generierung von Wissen, aber auch der Aufrechterhaltung von altem Wissen, das durch Vermittlungsbemühungen für ein heutiges Publikum verständlich gemacht werden soll. Dieser Bezug von Aneignung auf Vermittlung durch aneignungsorientierte Kommunikation lässt sich durchaus durch bestimmte Ouverten der Mitarbeitenden, insbesondere der Guides während Führungen, festhalten. Dabei nutzen kulturhistorische Museen Objekte, um dieses Wissen zu vermitteln und diese Objekte sind es auch, die einen Besuch im Museum motivieren.

Die Sichtbarkeit des Pädagogischen im Museum ist durch die verschiedenen Lernformate erschwert: Der Dreiklang von Vermittlung, Aneignung und Überprüfung der Aneignung kann im Museum schwer überprüft werden durch die Mischung verschiedener Lernsettings und wird im Interview nur impliziert. Dadurch dass es sich bei Museen um hybride Settings im doppelten Sinne handelt, entsteht ein weiteres Problem der Nachvollziehbarkeit, weil pädagogische Kommunikation durch ihre spezifische kommunikative Verfasstheit unsichtbar gemacht wird.

Es lässt sich, wie oben genannt, aber durchaus ein defizitäres und optimierbares Publikumsbild nachvollziehen. Durch gezielte Beobachtungen und Ethnographien könnte versucht werden, in einer größeren Studie pädagogische Kommunikation aufzuzeichnen.

Dass einzelne der Schritte des Dreiklangs auch außerhalb des Museums ablaufen können, ist für die pädagogische Kommunikation im Museum wichtig. So weist die Aussage der Expert\*innen, dass einige der Besuchende durch andere Besuchende von dem Museum gehört haben, daraufhin, dass außerhalb des Museums das darin angeeignete Wissen kommuniziert und somit überprüfbar gemacht wurde.

Ein Lernprozess besteht zudem nicht nur bei den Besuchenden. Vielmehr zeigt sich ein kontinuierlicher Wandel im Wissen der Vermittelnde durch neue Forschungserkenntnisse und praktische Erfahrungen. Vermittelnde sind somit gleichzeitig auch immer Aneignende. Dabei ist vieles im Umgang mit Wissen im Museum Erfahrungswissen und nicht Teil einer gezielten Ausbildung: So ist die Öffentlichkeitsarbeit in der Ägyptologie von der „kommunikativen Kompetenz des Einzelnen“ abhängig (Falck 2011, S. 412). Es besteht also gerade keine Professionalität im Sinne einer Ausbildung der Einzelnen. Dies wurde auch mehrfach in den Interviews erwähnt: Erst in der Praxis entsteht die Professionalität der Museumsakteur\*innen. Dies wird erschwert durch eine ähnliche Hybridität der Vermittelnden im Museum wie von Seitter für die Akteur\*innen der wissenschaftlichen Weiterbildung beschrieben: Sie sind so „Praxis-, Forschungs- und Implementierungsakteure in Personalunion“ und müssen somit verschiedene Rollen gleichzeitig erfüllen (Seitter 2017, S. 147).

Das Museum ist ein hybrides Lernsetting seit seinem Entstehen, da immer schon Forschung, Bildung und Sammlung miteinander einhergingen. Dabei sind die Museumsmitarbeitenden durch verschiedene Einflussfaktoren in ihren Vermittlungsbemühungen beschränkt. Auch bestehen andere Aufgaben, die von ihnen erfüllt werden müssen, wie eben die Forschung. Diese Einschränkung fordern eine Professionalität, die die verschiedenen Aufgaben und Spannungsfelder zwischen z.B. finanziellen Zwängen und dem Drang nach neuen Angeboten der Vermittlung kennt und dem Druck dieser Spannungen standhält. Die Professionalität im Kontext der Wissensvermittlung in kulturhistorischen Museen besteht zudem in der Eigenwahrnehmung der Akteur\*innen in der Vermittlung des fachspezifischen Wissens anhand der eigenen Objekte. Man sei Expert\*in für das eigene Fachgebiet, alles andere könne nicht vermittelt werden. Dabei ist zu diskutieren, ob die Differenzierungskompetenz zwischen Einflussfaktoren auf die einzelnen Praxen als Zeichen der Professionalität gesehen werden kann.

Während des Museumsbesuchs wird nicht immer eine pädagogische Beziehung aufgebaut. Dies lässt sich durch das Lernformat im Museum erklären, da das Museum größtenteils der individuellen Orientierung als Lernstätte dient, in der die Besuchenden sich allein entscheiden, welche Vermittlungsoverten sie annehmen. Nur Angebote, wie die Führungen, führen zum Aufbau einer pädagogischen Beziehung, in der die Vermittelnden als Expert\*innen des Fachs einem Laienpublikum, das aus Interesse das Museum besucht, Wissen vermittelt. Die erfolgreiche Vermittlung zeigt sich an den Fragen und dem Feedback nach den Führungen. Eine Motivierung durch materielle Belohnung gibt es im Museum zu Beginn nicht. Vielmehr muss dort bereits die Aussicht auf die ideelle Belohnung in Form des spezifischen Wissens, das über Objekte vermittelt wird, als Motivierung ausreichen. Eine andere Perspektive eröffnet Andreas Urs Sommer (2018). Für ihn macht die Attraktion des Museums die (fast) Greifbarkeit der Objekte aus, welche im Alltag fehle:

„Museumssammlungen versprechen die alte, seit frühen Hominiden-Tagen im Schwinden begriffene Kultur des In-die-Hand-Nehmens, die in der Kultur des Aus-der-Hand-Gebens eine melancholische Erinnerung ist, zu revitalisieren. Je mehr wir die Dinge aus der Hand geben, desto attraktiver werden solche Versprechen werden. Dass das Museum die Dinge in Sicht- und Berührungsnähe hält, aber die Berührung mit ihnen nur in Ausnahmefällen gestattet, erzeugt einen eigentümlichen Reiz.“ (Sommer 2018, S. 159)

So kann eine beinahe materielle Belohnung als Motivation für den Besuch des Museums angenommen werden. Im Museum selbst kann die Auseinandersetzung mit dieser Vergangenheit durch Objekte dann als ideelle Belohnung gelten. Die Einführung eines Museumsshops kann als Versuch der Vermittelnden gedeutet werden, Angebote der Selbstbelohnung durch eine materielle Anschaffung für Besuchende am Ende zu schaffen.

Wissen – mit seiner Lebenslaufbedeutsamkeit – scheint heute jedoch für die Museumsbesuchenden weniger zentral als Unterhaltung und Geselligkeit zu sein, wenn man den Deutungen der Expert\*innen folgt. Kürzere Aufmerksamkeitsspannen und das Bedürfnis nach Unterhaltung fördert so aber auch die Hybridität des Settings, da dadurch neue Lernformate, die an der Schnittstelle von medialer Kommunikation und individueller Orientierung sind, entstehen.

## **7. Diskussion im Kontext der Erwachsenenbildungsforschung**

Folgt man Dinkelaker & von Hippel (2015, S. 10) in der Auffassung, dass sich die Wissenschaft der Erwachsenenbildung nicht nur mit dem Lernen Erwachsener in dafür explizit vorgesehenen Einrichtungen befasst, sondern „vielmehr auch mit dem Lernen jenseits von institutionellen Angeboten der Erwachsenenbildung, also auch mit den vielfältigen Formen des Umgangs mit dem Lernen Erwachsener, die sich in unterschiedlichsten Bereichen der Gesellschaft ausgebildet haben [...]“, beschäftigt, so ist das Museum ein wichtiger Forschungsgegenstand dieser Wissenschaft. Es ist durch seine Aufgabe als Ort der Bewahrung und Erforschung von vergangenem Wissen und der Vermittlung dieses an das gegenwärtige Publikum keine andragogische Institution per se, sondern nach Gieseke ein Ort beigeordneter kultureller Bildung. Auch durch die neue Maxime des Museums als Erlebnisort ist die Bildung Erwachsener nicht mehr das alleinige Ziel des Museums. Trotzdem hat sich im ÄMGS gezeigt, dass die Vermittlung von Wissen Teil des Selbstverständnisses des Museums ist, weshalb das Museum doch als wichtiges Untersuchungsfeld der Erwachsenenbildung gelten kann. Denn das Museum kann als Ort gedeutet werden, der es ermöglicht, die Aneignung von Wissen durch Erwachsene in verschiedenen Lernformaten gleichzeitig zu beobachten. Wie oben dargestellt, ermöglicht die Verbindung dieser verschiedenen Formate und die Einbindung der Vermittlung von Wissen an Erwachsene in andere Kommunikationsformen es, die Bildung Erwachsener im Spannungsfeld verschiedener Tätigkeiten zu beobachten. Dabei ist insbesondere für den Bereich der Professionsforschung in der Erwachsenenbildung interessant, wie mit diesen Spannungsfeldern von den Vermittelnden umgegangen wird.

Im Zuge dessen sind die Antinomien des pädagogischen Handelns nach Helsper und ihre Erweiterung durch von Hippel (2011) als weiterer Forschungsansatz in der Erwachsenenbildungsforschung zu nennen, der besonders fruchtbar durch die Forschung im Museum erweitert werden kann. Pädagogisches Handeln ist nach diesen Ansätzen immer ein Balancieren zwischen Widersätzen wie dem Zwang Entscheidungen zu begründen, aber diese auch zeitnah zu treffen. Zudem haben Tätige in der Erwachsenenbildung häufig eine gesellschaftliche Verpflichtung, bestimmte Inhalte anzubieten, wodurch eine Begründung der Inhalte umso bedeutsamer sei (Hippel 2011, S. 51-52). Professionelles Handeln ist auch im Museum in feldspezifische Antinomien eingebunden, die als Forschungsobjekte für die Erwachsenenbildungsforschung relevant sein können.

Auch zeigen steigende Besucherzahlen, dass das Museum weiterhin die Bevölkerung anspricht und damit auch ein gesellschaftlich relevanter Lernort ist. Folgt man der Analyse Kade und Seitters, die eine zunehmende Entstehung von hybriden Settings prognostiziert, kann das Museum als Ort für weitere interessante Forschungsfragen dienen. Dies besitzt insofern Aktualität, als im Zuge der Digitalisierung immer mehr Angebote hybrider Lernformen entstehen, die somit als Forschungsobjekt der Erwachsenenbildung relevant bleiben. Aneignung und Vermittlung von Wissen sind somit produktive Kategorien, um Prozesse der Erwachsenenbildung zu beschreiben. Auch das Konzept der Hybridität scheint insbesondere für die Erwachsenenbildungsforschung relevant zu sein. In diesem Rahmen sind dann auch Einflussfaktoren auf Bildungsprozesse stärker zu berücksichtigen.

## **8. Zusammenfassung und Ausblick**

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Frage nachgegangen, welche Publikumskonstruktionen Vermittelnde in Museen haben und wie diese welches Wissen im Rahmen des hybriden Settings Museum zu kommunizieren versuchen. Auch wurde untersucht, welche Eigenschaften Vermittelnde Museen als Ort der Kommunikation zuschreiben. Insbesondere wurde auch betrachtet, welches Wissen Vermittelnde dafür benötigen. Die Beantwortung dieser Fragen sollte dazu dienen, der zentralen Fragestellung, wie im speziellen Setting Museum mit Wissen umgegangen wird, nachzugehen. Diesen Fragen wurde mit den Methoden des Expert\*inneninterviews mit einer ergänzenden Datenanalyse nachgegangen.

Wie sich gezeigt hat, müssen Museumsakteur\*innen verschiedene Wissensformen verwenden, um Besuchende anzusprechen und das von ihnen als relevant erachtete Wissen auch vor dem Hintergrund alternativer Fakten zu vermitteln. Ob dieses Wissen angeeignet wird, bleibt dabei jedoch offen und verweist auf den aktuellen Diskurs um den unter Druck geratenen Wahrheitsanspruch.

Neben pädagogischem Wissen verfügen die Akteur\*innen auch über feldspezifisches und objektspezifisches Wissen. Letzteres macht eine Eigenart des Museums aus. Auch zeigte sich, dass das Museum in mehrfacher Hinsicht als hybrider Lernort betrachtet werden kann und dass seine Akteur\*innen in sich hybride Rollen übernehmen und über hybride Wissensformen verfügen.

Politischer Handlungsbedarf zeigt sich, da mehr Mittel – sowohl finanziell als auch personell – zur Verfügung gestellt werden müssten, um den Vermittelnden eine reale Chance zu geben, ein zeitgemäßes Museum zu schaffen. Dieses könnte dazu dienen, eine größere Zielgruppe anzusprechen und ein Angebot zu schaffen, welches die Aneignung von Wissen fördert.

Für weitere Arbeiten zu diesem Thema würde es sich anbieten, weitere kulturhistorische Museen, die ein weiteres Spektrum abdecken und eine maximale Kontrastierung im Rahmen des Feldes zulassen, miteinzubeziehen. Vorstellbar wäre so z.B. ein zeitgenössisches Museum, wie der Tränenpalast in Berlin, der sich durch seine Thematik, welche im kommunikativen Gedächtnis (Assmann 1988, S. 10-11) der Bevölkerung verankert ist, anbieten würde. Das ÄMGS befasst sich dagegen mit Objekten, die nur die Geschichte, welche im kulturellen Gedächtnis (Assmann 1988, S. 12) verfügbar ist, festhält. Ein weiteres Museum was auf dem Spektrum der Gegenwärtigkeit seiner Thematik zwischen diesen beiden Museen steht und damit eine interessante Brücke schlagen würde, wäre ein Heimatmuseum, welches sich mit der Geschichte eines Stadtteils oder einer Region von der Vorgeschichte bis zur Gegenwart beschäftigt.

Methodisch wäre eine teilnehmende Beobachtung im Museum während der Führung interessant sowie eine genaue Beobachtung der planenden und ausführenden Arbeiten der Vermittler\*innen, da diese Einblicke in die tatsächliche Umsetzung geben würden, die durch Expert\*inneninterviews nicht erlangt werden können. Eine stärkere intersubjektive Überprüfung der Kategorien sowohl für den Leitfaden als auch für die Auswertung wäre zudem für zukünftige Arbeiten von Vorteil.

## Literaturverzeichnis

- Ägyptisches Museum – Georg Steindorff – der Universität Leipzig (ÄMGS). Verfügbar unter <https://www.gko.uni-leipzig.de/aegyptisches-museum/>. Zugriffen: 14.9.2019.
- Alke, M. (2015). *Verstetigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in vernetzten Strukturen*. Wiesbaden: Springer.
- Assmann, J. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In J. Assmann & T. Hölscher (Hrsg.), *Kultur und Gedächtnis* (S. 9-19). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Auswärtiges Amt (2019). *Ägypten: Reise- und Sicherheitshinweise (Teilreisewarnung)*. Verfügbar unter <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/aegypten-node/aegyptensicherheit/212622>. Zugriffen: 26.09.2019.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckers, H. (2007). *Der Museumsbesuch als Event: Museen in der Erlebnisgesellschaft*. Berlin: Institut für Museumsforschung.
- Dinkelaker, J. (2008). *Kommunikation von (Nicht-)Wissen. Eine Fallstudie zum Lernen Erwachsener in hybriden Settings*. Wiesbaden: Springer.
- Dinkelaker, J. (2018). *Lernen Erwachsener*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Deutscher Museumsbund (DMB) (2010). *Museen und Lebenslanges Lernen – ein europäisches Handbuch*. Verfügbar unter <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2017/03/III-handbuch-2010.pdf>. Zugriffen: 25.10.2019.
- Falck, M. von (2011). Museologischer Anspruch und museumsägyptologische Wirklichkeit. Theorie und Praxis. In A. Verbovsek et al. (Hrsg.), *Methodik und Didaktik in der Ägyptologie. Herausforderungen eines kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsels in den Altertumswissenschaften* (S. 405-422). München: Fink.
- Fleige, M. et al. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*. Bielefeld: wbv.
- Friebertshäuser, B., & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437-455). Weinheim u.a.: Beltz.
- Gieseke, W., & Kargul, J. (Hrsg.) (2005). *Europäisierung durch Kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event. Bd. 1 & 2*. Münster u. a.: Waxmann.
- Graefe, B., & Hagel, F. von (2009). Einführung in das Thema „Forschung in den Museen“ einschließlich Darstellung der Ergebnisse der Umfrage. In W. Krull & B. Graefe (Hrsg.), *Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Museumsforschung Nr. 48. „Was heißt und zu welchem Ende betreibt man Forschung in Museen?“ Tagungsband Berlin 2007*. Berlin: Institut für Museumsforschung.
- Habsburg-Lothringen, B. (2018). Institutionelle Identität, Museumssparten, Objektbegriffe. Das Museum und die Dinge. *Zeitschrift für Museum und Bildung*, 84-85, 7-19.
- Heesen, A. te (2012). *Theorien des Museums zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Hof, C. (2003). Wissensvermittlung. Zur Differenz von personalen, medialen und strukturalen Formen der Wissensvermittlung. In D. Nittel & W. Seitter (Hrsg.), *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge* (S. 25-34). Bielefeld: Bertelsmann.

- Hof, C. (2016). Wissen und Lernen – Versuch einer Systematisierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 66(3), 205-213.
- Kade, J et al. (1991). Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft, 39-65.
- Kade, J. (1997). Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In D. Lenzen & N. Luhmann (Hrsg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 30-70). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kade, J., & Seitter, W. (2005). Einleitung: Die Institutionalisierung des Lernens im Erwachsenenalter. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener* (S. 9-12). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kade, J., & Seitter, W. (Hrsg.) (2005). Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener. In R. Brödel & D. Nittel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen. Bd. 6*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007a). *Umgang mit Wissen. Bd. 1*. Opladen u.a.: Budrich.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007b). *Umgang mit Wissen. Bd. 2*. Opladen u.a.: Budrich.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007c). Pädagogische Kommunikation und pädagogisches Wissen. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Umgang mit Wissen. Bd. 2* (S. 13-17). Opladen u.a.: Budrich.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007d). Selbstbeobachtungswissen als (pädagogisches) Wissenserzeugungswissen. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Umgang mit Wissen. Bd. 2* (S. 231-236). Opladen u.a.: Budrich.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007e). Wissensgesellschaft – Umgang mit Wissen – Universalisierung des Pädagogischen: Theoretischer Begründungszusammenhang und projektbezogener Aufriss. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Umgang mit Wissen. Bd. 1* (S. 15-42). Opladen u.a.: Budrich.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007f). Umgang mit Wissen. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Umgang mit Wissen. Bd. 1* (S. 437-452). Opladen u.a.: Budrich.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007g). Offensichtlich unsichtbar. Die Pädagogisierung des Umgangs mit Wissen im Kontext des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(2), 181-198.
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic Cultures. How the Sciences Make Knowledge*. Cambridge u.a.: Harvard University Press.
- Kraus, K. (2015). Lernorte. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 135-142). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kupfer, A. (2011). *Bildungssoziologie. Theorien – Institutionen – Debatten*. doi: 10.1007/978-3-531-93263-7\_2.
- Lane, R. E. (1966). The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society. *American Sociological Review*, 31(5), 649-662.
- Lembeck, K.-H. (2018). Sammeln, Zeigen, Sehen. Was im Museum geschieht. *Zeitschrift für Museum und Bildung*, 84-85, 20-38.
- Lewalter, D., & Noschka-Roos, A. (2010). Museum und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer, S. 527-541.
- Lewalter, D., & Noschka-Roos, A. (2018). Museum und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. doi: 10.1007/978-3-531-



19979-5\_41.

- Liebold, R., & Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl et al. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung* (S. 32-56). Wiesbaden: Springer.
- LEMEB (o.J.). *Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in Museen - Formen pädagogischer Kommunikation bei personalbetreuten Führungen in Museen unterschiedlichen Typs*. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/id/36920/about/html/>. Zugriffen: 14.9.2019.
- Lüders, C. et al. (2006). Entgrenzung des Pädagogischen. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 223-232). Opladen u.a.: Budrich.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz, & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2010). ExpertInneninterview: Zur Rekonstruktion spezialisierten Sonderwissens. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 376-379). Wiesbaden: Springer.
- Nolda, S. (2001). Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(1), 101-120.
- Nolda, S. (2004). *Zerstreute Bildung: mediale Vermittlung von Bildungswissen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nolda, S. (2005). Fragilität und Sinnggebung. Zur Vermittlung von Wissen in Massenmedien. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener* (S. 23-34). Bielefeld: Bertelsmann.
- Noschka-Roos, A., & Lewalter, D. (2013). Lernen im Museum – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 16, 199–215.
- Parzinger, H. (2009). Vorwort. In W. Krull & B. Graefe (Hrsg.), *Mitteilungen und Berichte aus dem Institut für Museumsforschung Nr. 48. „Was heißt und zu welchem Ende betreibt man Forschung in Museen?“ Tagungsband Berlin 2007*. Berlin: Institut für Museumsforschung.
- Robak, S., & Fleige, M. (2017). *Kulturelle Erwachsenenbildung. (Bildungs-)Interessen, Strukturen, Partizipationsformen – und ihre Übersetzung in Wissensstrukturen für Programm-entwicklung*. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/kulturelle-erwachsenenbildung-bildungs-interessen-strukturen-partizipationsformen-ihre>. Zugriffen: 14.9.2019.
- Rustemeyer, D. (2005). Transformationen pädagogischen Wissens: Pädagogik als Einheit der Differenz von Person und Kultur. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener* (S. 13-22), Bielefeld: Bertelsmann.
- Schrader, J., & Brandt, P. (Hrsg.) (2018). Fakt und Fake. *weiter bilden*. 2018(4). Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/id/36950>. Zugriffen: 26.11.2019.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Seitter, W. (2007). Feldübergreifendes Wissen über Adressaten, Vermittlung, Wissen und

- Überprüfung. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Umgang mit Wissen. Bd. 2* (S. 41-45). Opladen u.a.: Budrich.
- Seitter, W. (2017). Wissenschaftliche Weiterbildung. Multiple Verständnisse – hybride Positionierung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67(2), 144-151.
- Sommer, A. U. (2018). Zur Philosophie musealen Sammelns. In B. Collenberg-Plotnikov (Hrsg.), *Das Museum als Provokation der Philosophie. Beiträge zu einer aktuellen Debatte* (S. 155-166). Bielefeld: transcript.
- Specht, I. (2014). *Wahrnehmung und Verarbeitung kontroverser Informationen im Museum: Domänen vergleichende Betrachtung unter Berücksichtigung von Personenmerkmalen und Textgestaltung*. Dissertation, München: TUM School of Education der Technischen Universität. Verfügbar unter <http://mediatum.ub.tum.de/doc/1173323/1173323.pdf>. Zugriffen: 14.9.2019.
- Specht, I. (2015). Ausstellungsbegleitende Vermittlungsangebote für Erwachsene von museumspädagogischen Zentren und ihre Kooperationen mit anderen (Bildungs-)Einrichtungen. *Standbein Spielbein*, 103, 45–49.
- Specht, I. et al. (2017). Meta-Text zur Programmanalyse für Angebote für Erwachsene in Museen 2015 (DIE-Eigenmittelprojekt). In *Expertengruppe Programmforschung*. Verfügbar unter [https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/Metho-dische\\_Handreichungen/Metatexte\\_Codierungen\\_Rohdaten/](https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmforschung/Metho-dische_Handreichungen/Metatexte_Codierungen_Rohdaten/). Zugriffen: 14.9.2019.
- Stanik, T. (2015). *Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion*. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Thiel, F. (2007). Stichwort: Umgang mit Wissen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(2), 153-169.
- Tippelt, R., & Hippel, A. von (2010). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Tippelt, R., & Hippel, A. von (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. doi: 10.1007/978-3-531-19979-5.
- Zorn, O. J. (2003). *Das Museum und die Umsetzung seiner Idee. Grundsätze für die Gestaltung von Ausstellungen unter besonderer Berücksichtigung ägyptischer Sammlungen*. unv. Diss. Köln.

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 3.1: Elemente allgemeiner und pädagogischer Kommunikation (nach Kade/Seitter 2007c: 13), S. 12.
- Abb. 3.2: Formen pädagogischen Wissens I, nach Seitter (2007a: 45), S. 15.
- Abb. 3.3: Formen pädagogischen Wissens II, nach Seitter (2007b: 150), S. 16.
- Abb. 3.4: Formen pädagogischen Wissens III, nach Kade & Seitter (2007d: 236), S. 17.
- Abb. 4.1: Webseite des ÄMGS: Startseite, S. 27.
- Abb. 4.2: Header der Webseite des ÄMGS mit Anzeige der Affiliation zur Universität, S. 29.
- Abb. 5.1: Chronologische Aufstellung im Magazinraum (Foto: Lisa Seelau), S. 36.
- Abb. 5.2: Teil der thematischen Aufstellung im nubischen Raum (Foto: Lisa Seelau), S. 36.
- Abb. 5.3: Ausschnitt des Highlight-Raums (Foto: Lisa Seelau), S. 37.
- Abb. 5.4: Alte Beschriftung von Funden (Foto: Lisa Seelau), S. 41.
- Abb. 5.5: Übersichtstafel (Foto: Lisa Seelau), S. 42.
- Abb. 5.6: An der Kasse zum Kauf stehende Publikationen (Foto: Lisa Seelau), S. 48.
- Abb. 6.1: Beispiele für die doppelte Hybridität des Settings Museum, S. 58.

## Tabellenverzeichnis

- Tab. 3.1: Typologie der verschiedenen Lernsettings mit Beispiel, S. 19.
- Tab. 4.1: Legende: Regeln der Interviewtranskription, S. 33.

## Anhang

### Anhang I: Liste der Codes

| Kategorie                       | Ausprägung                                |
|---------------------------------|---|
| Zweck von Museen                | Vermittlung von Wissen über andere Kultur |
|                                 | Lehrschausammlung                         |
|                                 | Lernort                                   |
|                                 | Erlebnismuseum                            |
|                                 | Objektbasierte Vermittlung von Wissen     |
| Einflussfaktoren auf Konzeption | Besucherorientierung                      |
|                                 | Barrierefreiheit                          |
|                                 | Besonderheiten des Standorts              |
|                                 | Objektgebundenes Planen                   |
|                                 | Finanzen                                  |
|                                 | Flexibilität des Konzepts                 |
|                                 | Kontrastierende Meinungen der Planenden   |
|                                 | Raum                                      |
|                                 | Zielgruppenkonstruktion                   |
|                                 | Angebote für Minoritäten                  |
|                                 | Unterschiedliche Verweildauer             |
|                                 | Institutionelle Vorgaben                  |
|                                 | Einheitlichkeit                           |
|                                 | Umfang des Personals                      |
|                                 | Charakter des Museums                     |
|                                 | Sichtbarkeit                              |
|                                 | Angebot für breites Publikum              |
|                                 | Ästhetik                                  |
| Einflussfaktoren auf Konzeption | Prestige                                  |
|                                 | Konzepte zur Aktivierung der Besuchenden  |
|                                 | Museologische Trends                      |
|                                 | Ethik                                     |
|                                 | Veränderung des Publikums                 |

|   |  |
|---|--|
|   | Gesellschaftlicher Wandel                          |
| Publikum,<br>Adressat*innenkonstruktion | Interessiert                                       |
|   | Widerwillig  |
|   | Defizitär  |
|   | Interessenbasierte Wissensaneignung                |
|   | Studierende als Publikum                           |
|   | Divers   |
|   | Interesse an aktuellen Themen                      |
|   | Interesse an Reizthemen der Ägyptologie            |
|   | Allgemeine Faszination                             |
|   | Vorwissen zum Alten Ägypten                        |
|   | Gehobener Bildungsstand der Besuchenden            |
|   | Optimierbar  |
|   | Lernwillig   |
| Wissen                                  | Einschreiben von Publikumsvorstellungen ins Objekt |
|   | Wissen über Fachgebiet                             |
|   | Provenienz der Objekte                             |
|   | (Nicht-)Wissen bei Fachausdrücken                  |
|   | Aufgabenbezogenes Wissen                           |
|   | Strukturierungswissen                              |
|   | Selbstbeobachtungswissen                           |
| Lernformate                             | Interaktion unter Anwesenden                       |
|   | Mediale Vermittlung                                |
|   | Individuelle Orientierung                          |
|   | Mediale Kommunikation                              |
| Kommunikationsformen im Museum          | Unterhaltung                                       |
|   | Aushandlung von Wissen                             |
|   | Erholung   |
|   | Pädagogische Kommunikation                         |
|   | Wissenskommunikation                               |
|   | Geselligkeit                                       |

|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | Lob   |
|                   | Kritik  |
|                   | Nonverbale Kommunikation                                      |
| Umgang mit Wissen | Kontinuierliche Veränderung durch neue Erkenntnisse           |
|                   | Erweiterung von Wissen gekoppelt an Interesse der Besuchenden |
|                   | Vermittlung von Alltagswissen                                 |
|                   | Anzweiflung von Wissen  |
|                   | Aushandlung von Wissen  |
|                   | Pädagogische Kommunikation                                    |
|                   | Wissenskommunikation  |
|                   | Wissensvermittlung unter Besuchenden über Museum              |
| Umgang mit Wissen | Erzeugung von Wissen  |
|                   | Vermittlung von Wissen  |
|                   | Überprüfung der Aneignung von Wissen                          |

## **Anhang II: Interviewleitfaden**

### **Zweck**

Welchen Zweck soll ein kulturhistorisches Museum erfüllen?

Wozu dienen kulturhistorische Museen?

Wie versuchen Sie diesen Zweck zu erfüllen?

### **Konzeption**

Was ist das Konzept hinter Ihrer Sammlung?

Wie sind Sie bei der Konzeption der Ausstellung vorgegangen?

Was würden Sie heute ändern und warum?

Was ist wichtig bei der Planung?

Was sind Faktoren, die die Planung beeinflussen?

Unter welchen Rahmenbedingungen findet Ihre Planung statt?

### **Wissen**

Bei der Planung geht es darum, Wissen zu vermitteln, dabei müssen Sie davon ausgehen, dass Besucher verschiedene Grade an Wissen und Nicht-Wissen haben. Wie gehen Sie mit dem Spannungsfeld zwischen Wissen und Nicht-Wissen um?

### **Adressat\*innenkonstruktion**

Was ist dem Publikum wichtig?

Was ist Ihrem Publikum wichtig?

Wie nehmen Sie darauf Bezug?

Gibt es spezifische Zielgruppen, die Sie versuchen, anzusprechen, oder versuchen Sie ein allgemeines Publikum zu erreichen?

Hat sich das Publikum verändert und wenn ja, wie?

### **Interaktionen**

Wodurch versuchen Sie, Ihr Publikum zu erreichen?

Erhalten Sie Rückmeldung zur Ausstellung von Besucher\*innen? Wenn ja, welcher Art?

Wie viele Anfragen kommen telefonisch oder per Mail zur Sammlung und ihren Inhalten?

Welcher Natur sind diese Anfragen?

Wie ist die Interaktion mit Besuchenden im Museum und während Führungen?

Wie häufig und in welcher Form interagieren Sie mit Besuchenden?

Mit welchen Zielgruppen interagieren Sie?

Was bedeutet Sie daraus für Ihre Planung?

Abschließend: Wie hat sich der Auftrag von Museen verändert?

## **Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report**

- |         |   |
|---------|---|
| Band 1  | Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.<br>Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000   |
| Band 2  | Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A.<br>Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000  |
| Band 3  | Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.<br>Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002)   |
| Band 4  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-<br>buch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-<br>Univ., 2001  |
| Band 5  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.<br>Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-<br>boldt-Univ., 2004  |
| Band 6  | Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):<br>Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit<br>Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.<br>Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung<br>– Praxis – Event; Bd. 3) |
| Band 7  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-<br>buch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-<br>Univ., 2005  |
| Band 8  | Otto, S. (jetzt verh. Dietel)<br>Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magis-<br>ter-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005   |
| Band 9  | Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.<br>Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze.<br>Berlin: Humboldt-Univ., 2005   |
| Band 10 | Fleige, M.<br>Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen-<br>und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akade-<br>mien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ.,<br>2007   |
| Band 11 | Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumen-<br>tation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof.<br>Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2.<br>Aufl. 2009)  |
| Band 12 | Pihl, S.<br>Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment<br>Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Ab-<br>schlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin:<br>Humboldt-Univ., 2008  |



- Band 13                      Kremers-Lenz, C.  
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14                      Keppler, S.  
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15                      Eggert, B.  
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16                      Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)  
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18548>. DOI 10.18452/17885
- Band 17                      Genschow, A.  
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18                      Pohlmann, C.  
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)
- Band 19                      Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (nicht erschienen)
- Band 20                      Elias, S.  
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21                      Vorberger, S.  
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)

- Band 22                      Jubin, B.  
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23                      Schaal, A.  
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24                      Troalic, J.  
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25                      Neu, S.  
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26                      Steinkemper, K.  
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27                      Sabella, A. P.  
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 28                      Devers, T.  
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29                      Güssefeld, N.  
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleiten-des Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30                      Herz, N.  
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 31 Sieberling, I.  
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/ Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.  
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.  
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin. Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.  
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.  
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36 Freide, S.  
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.  
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.  
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“, Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 39                      Hurm, N.  
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40                      Braun, S.  
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41                      Thürauf, N.  
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42                      Hecht, C.  
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43                      Wessa, P.  
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44                      Seifert, K.  
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45                      Mecarelli, L.  
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20579>. <https://doi.org/10.18452/19782>
- Band 46                      Hoffmann, St.  
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21553>. <https://doi.org/10.18452/20815>
- Band 47                      Dilger, I.  
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20402>. <https://doi.org/10.18452/19628>

- Band 48 Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)  
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.  
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20349>. <https://doi.org/10.18452/19579>
- Band 50 Schulte, D.  
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20165>. <https://doi.org/10.18452/19399>
- Band 51 Fawcett, E.  
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20167>. <https://doi.org/10.18452/19401>
- Band 52 Steffens-Meiners, C.  
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20123>. DOI: 10.18452/19362
- Band 53 Iffert, S.  
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20027>. DOI: 10.18452/19265
- Band 54 Tschepe, S.  
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19988>. DOI: 10.18452/19233
- Band 55 Klom, M.  
Angebote in Europa und ihre integrativen Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20021>. DOI: 10.18452/19261

- Band 56 Stelzner, S.  
Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19966>. DOI: 10.18452/19213
- Band 57 Trampe-Kieslich, V.  
Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen. Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19834>. DOI: 10.18452/19090
- Band 58 Bierwirth, A.  
Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19892>. DOI: 10.18452/19141
- Band 59 Burk, K.  
Bildung oder Kompetenz? Theoriegeleitete Abwägungen zu einem Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20191>. <https://doi.org/10.18452/19422>
- Band 60 Dehmer, M.  
Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20181>. DOI: 10.18452/19413
- Band 61 Zelener, G.  
Jüdische Erwachsenenbildung heute. Eine Analyse ausgewählter Institutionen und ihrer Programme in Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20787>. <https://doi.org/10.18452/20036>
- Band 62 Winkenbach, K. F.  
Emotionen im Kontext von biographischen Entscheidungen: Eine qualitative Untersuchung über den Einfluss von Emotionen auf die Entscheidung ein Start-up zu gründen und daran anschließende Lernprozesse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20668>. <https://doi.org/10.18452/19869>

- Band 63                      Loermann, J.  
Präventive Sensibilisierungsmaßnahmen in der Personalentwicklung zur Reduktion „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. Herausforderungen für die erwachsenenpädagogische Gestaltung von inter- und transkulturellen Lernangeboten. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21450>. <https://doi.org/10.18452/20722>
- Band 64                      Raike, U.  
Adressat\*innenansprache in inklusiven Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung am Beispiel des ERW-IN-Programms an den Berliner Volkshochschulen – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21501>. <https://doi.org/10.18452/20768>
- Band 65                      Alke, M./Stimm, M.  
100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21804>. <https://doi.org/10.18452/21062>
- Band 66                      Soyka, F.  
Geschlechterverhältnisse – Frauen diskutieren. Die Relevanz der aktuellen Frauenbildung bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen weiblichen Selbstbild vor dem Hintergrund gesellschaftlich bestehender Geschlechterkonstruktionen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21598>. <https://doi.org/10.18452/20864>
- Band 67                      Garelova, S.  
Erwachsenenbildung in islamischen Organisationen in Deutschland. Eine Analyse der Angebote Berliner Moscheen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22256>. <https://doi.org/10.18452/21534>
- Band 68                      Tomaske-Graff, R.-D.  
Individuelle berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen. Eine exemplarische Programmanalyse didaktischer Entscheidungen vor dem Hintergrund von Wissensformen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22604>. <https://doi.org/10.18452/21880>